



Exploración del cambio de postura en un curso inicial de perspectiva de género

Exploring posture change in an initial gender perspective course

Fernando Hernández Reyes

Mexicano, maestría, Universidad de Guadalajara.

fernando.hernandezr@academicos.udg.mx

María Esther Rodríguez Ramírez

Mexicana, doctorado, Universidad de Guadalajara.

maria.rodriguez5155@academicos.udg.mx

María Amparo Rodríguez Carrillo

Mexicana, maestría, Universidad de Guadalajara.

maria.rodriguez2301@academicos.udg.mx

Erna Contreras Schlichting.

Mexicana, maestría, Universidad de Guadalajara,

erna.contreras8071@academicos.udg.mx

Resumen: El objetivo fue la exploración del cambio de postura en torno a la igualdad de género, una vez concluido un curso inicial de perspectiva de género en una escuela preparatoria metropolitana pública. La metodología fue mixta bajo un diseño exploratorio secuencial, aplicando un enfoque de estudio de caso, con un diseño preexperimental revisando estadísticamente los resultados en un cuestionario autoadministrado de veinte preguntas y un diseño etnográfico revisando las respuestas de cuatro profesores mediante entrevistas semiestructuradas. La muestra fue de 136 estudiantes de primer semestre (68 hombres y 68 mujeres), lo que representó una confiabilidad del 95% con un margen de

error del 7%. El resultado principal fue que no hubo un cambio significativo en la postura previa al curso y posterior a éste, aunque se obtuvo evidencia estadística de que las mujeres fortalecieron más su postura que los hombres, lo cual lleva a reestructurar las estrategias educativas hacia un aprendizaje más significativo que impacte mejor en la modificación de pensamiento.

Palabras clave: Perspectiva de género, inclusión educativa, igualdad de género

Abstract: The objective was to explore the change of position regarding gender equality, once an initial gender perspective course was completed in a public metropolitan high school. The methodology was mixed under a sequential exploratory design, applying a case study approach, with a pre-experimental design statistically reviewing the results in a self-administered questionnaire of twenty questions and an ethnographic design reviewing the responses of four teachers through semi-structured interviews. The sample was 136 first semester students (68 males and 68 females), which represented a reliability of 95% with a margin of error of 7%. The main result was that there was no significant change in the pre-course and post-course posture, although statistical evidence was obtained that women strengthened their posture more than men, which leads to restructure the educational strategies towards a more meaningful learning that better impacts on the modification of thinking.

Keywords: Gender perspective, educational inclusion, gender equality.

Introducción

La escuela ha sido considerada como el ambiente social propicio para sensibilizar, informar y generar conciencia sobre los valores que prevalecen en una sociedad justa y democrática (García-Bullé, 2020; Pérez, 2015; Solís, 2016). La formación con perspectiva de género desde la educación básica facilita la asimilación de los valores que, las nuevas generaciones de las y los ciudadanos, requieren para la construcción de una cultura de paz (Galiana, 2019), de respeto, sin estereotipos de género (Solís, 2016), que abone a la erradicación de las desigualdades sociales y de la violencia (Fernández, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], 2018).

En este sentido, una de las estrategias implementadas por la Universidad de Guadalajara para materializar, en el nivel medio superior, las políticas sobre igualdad de género (Universidad de Guadalajara, UdeG, 2019) es la creación y puesta en

marcha de la Unidad de Aprendizaje Curricular denominada Perspectiva de Género (UDEGTV, 2021). Desde el mes de agosto del 2021 (ciclo escolar 2021B), Perspectiva de género se imparte como un curso-taller de 19 semanas en primer

semestre del Bachillerato General por Competencias, con el propósito formativo de favorecer la construcción de una sociedad democrática, integrada por ciudadanos que guíen sus acciones y ejerzan su ciudadanía, con igualdad de género (SEMS, 2021) e incidiendo favorablemente en una cultura de paz.

Con base en lo anterior, en el presente estudio se muestran los hallazgos en torno a la modificación de la postura del estudiantado sobre igualdad de género, una vez cursada la Unidad de Aprendizaje Curricular *Perspectiva de Género* en el ciclo escolar

2022A en una escuela preparatoria metropolitana de la Universidad de Guadalajara.

Marco teórico

La perspectiva de género se identifica “con una concepción epistemológica para conocer la realidad, a través de los géneros y sus relaciones de poder”. (Gamboa, 2008). A través de esta herramienta conceptual se comprenden las relaciones entre hombres y mujeres, reconociendo que las diferencias no sólo son las implicadas por el determinismo biológico, sino las asignadas culturalmente; además, se cuestionan los estereotipos y los prejuicios, ofreciendo nuevas formas de socialización (Gobierno de México, s.f.). Para Lagarde (1996:5) la perspectiva de género (visión de género) ha sido “uno de los procesos socioculturales más valiosos por su capacidad de movilizar y por sus frutos... por ejemplo, a través de esta visión se devela la construcción del machismo o de la violencia”.

El marco conceptual de este estudio está delimitado por los conceptos sobre estereotipos de género, la desigualdad de género, la contención de género, los mitos sobre la feminidad, la degradación de la mujer, las nuevas masculinidades. Hablar de un estereotipo de género significa referirse a una idea, un punto de vista, una preconcepción aceptada por una comunidad determinada, sobre las acciones que definen a las mujeres y a los hombres (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, [ACNUDH], s.f.; Instituto Nacional de las Mujeres, [INMUJERES], s.f.). Las investigaciones en el campo de los derechos humanos han demostrado que los estereotipos (mitos sobre feminidad y masculinidad) de género son dinámicos y la cinética del proceso de evolución está relacionada con el contexto socio-cultural de la comunidad, por ende, con la evolución de los roles de género (López-Zafra y García-Retamero, 2021; Salido y Salido, 2021). Es importante resaltar que los mitos contruidos socioculturalmente tienen mayor perdurabilidad porque se transmiten de

generación en generación, incluso llegan a ser legitimados de tal manera que provocan un grado de disciplinamiento social (Fernández, 1992 citada en Fernández y Tajer, 2018).

La desigualdad de género es entendida como una asimetría social, económica, cultural o política (INMUJERES, s.f.). Esta asimetría se refiere al grado de facilidad para acceder a las mismas oportunidades (Unidad Técnica para la Igualdad de Género [UTIG], s.f.). Una de las consecuencias de la desigualdad de género existente entre hombres y mujeres es la contención de género, entendida como las restricciones o limitaciones en conductas y en comportamientos impuestas a las mujeres por las costumbres o creencias culturales que definen a la sociedad en donde se desenvuelven. Una segunda consecuencia es que incluso se llegue a observar la degradación de la mujer, es decir, la percepción minimizada de la valía de la mujer como persona (Honneth, 2011 y Nussbaum, 2012 citados en Cardona, 2021).

El concepto masculinidades tiene carácter sociocultural, ya que se refiere a “los comportamientos, conductas, atributos que los hombres construyen para sí”. (INMUJERES, s.f.). A través de este concepto se reconoce que el hombre se edifica de acuerdo con su contexto familiar, social, cultural, histórico entre otros (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, [CNDH], 2018); lo cual implica que no hay una única forma de comportamiento que define al hombre.

Con respecto a los estudios que se han realizado para reconocer las percepciones de las comunidades educativas destacan el de Chávez (2017), quien, con el propósito de sentar las bases para la promoción de una cultura de paz, realizó un estudio exploratorio sobre las creencias y percepciones acerca de la igualdad de género, de una muestra de estudiantes de una licenciatura en la Universidad Autónoma de México. El principal resultado fue la identificación de los grados de confusión acerca de los conceptos género, igualdad

e igualdad de género; así como una marcada aceptación de los roles de género establecidos socialmente. Por su parte, Fernández-César y Sáez-Gallego (2020) a través del método de encuesta realizaron un estudio con estudiantes españoles de nivel secundaria encontrando una relación inversa entre la edad de los jóvenes y la percepción estereotipada de género; así como, una tendencia mayor a la percepción de género con estereotipos en jóvenes de contextos rurales.

En tanto, Vizuite-Salazar y Lárez-Lárez (2021) realizaron un estudio cuantitativo, de corte descriptivo y transversal para la identificación de los estereotipos de género en una muestra de estudiantes ecuatorianos de bachillerato y de nivel superior, que inciden en la vivencia de la perspectiva de género en contextos escolares. Uno de los hallazgos principales fue la verificación de una diferencia de la perspectiva de género con respecto al género; en contraste, también identificaron una tendencia a la disminución de las actitudes sexistas aprendidas en el seno familiar. Los autores concluyen con la propuesta de estrategias formativas basadas en la tolerancia, la convivencia y la inclusión, en las cuales el profesorado esté capacitado para la mediación de los aprendizajes.

En cuanto al profesorado, Rey, Coronel y Miranda (2017) realizaron una investigación para indagar si la transversalización de la perspectiva de género en el sistema educativo ha tenido impacto en la práctica docente. Sus resultados evidenciaron los indicios de cambios favorables en la práctica docente. Por su parte, Moya-Díaz y De-Juanas (2022) diseñaron y validaron un instrumento para identificar las percepciones de la igualdad de género, de docentes españoles de bachillerato. El resultado es la Escala de Igualdad de Género Oculta en Educación, la cual tiene la finalidad de detectar la existencia de cinco dimensiones relacionadas con la concepción y transmisión de la igualdad de género, a través del currículum oculto.

Metodología

El objetivo principal del estudio fue explorar el cambio de postura en estudiantes de bachillerato con respecto a la igualdad de género, una vez concluido un curso inicial de Perspectiva de Género. Por lo que, se empleó una metodología mixta a través de un diseño exploratorio secuencial para comprender los hallazgos cuantitativos obtenidos.

De esta manera, en la primera fase se aplicó un diseño preexperimental de un solo grupo con preprueba y posprueba para analizar estadísticamente las actitudes de los estudiantes, expresadas en un instrumento de diagnóstico propuesto por la Guía de Aprendizaje del curso. De acuerdo con Buendía, Colás y Hernández (1998), este tipo de diseño facilita el primer acercamiento al fenómeno de estudio por su carácter exploratorio y, al no tener un grupo de control, permite identificar los elementos subyacentes para un estudio posterior

En la segunda fase se utilizó un diseño etnográfico bajo un enfoque de estudio de caso para analizar las respuestas proporcionadas por las y los docentes en torno a los factores que impactaron en el logro educativo de sus estudiantes. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de diseño permite explorar e interpretar las ideas y percepciones de un grupo de personas que conviven en un espacio determinado como lo es el aula, en nuestro caso.

Para la primera fase, la población de interés fueron estudiantes de primer semestre de bachillerato, pertenecientes a una escuela preparatoria metropolitana pública. La muestra fue de 136 estudiantes que fueron seleccionados por conveniencia debido a la disponibilidad de los cuatro profesores que participaron en el estudio. De esta manera, se logró una participación de 68 estudiantes hombres y 68 estudiantes mujeres, alcanzando un nivel de confianza del 95% con un margen de error del 7%.

Mientras que, la población de interés para la segunda fase fueron los cuatro profesores de este

curso, cubriendo así, las necesidades de información. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta muestra permitirá revisar el objeto de estudio a profundidad.

Los instrumentos de recolección de datos fueron dos: un cuestionario y una entrevista. El cuestionario se encuentra disponible en la primera actividad diagnóstica propuesta en la Guía de aprendizaje del curso. Está integrado por 20 afirmaciones con cinco opciones de respuesta tipo Likert, valoradas con un 1 para “En desacuerdo”, un 2 para “Bastante en desacuerdo”, un 3 para “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 4 para “Bastante de acuerdo” y un 5 para “De acuerdo”. El propósito de este cuestionario es que los estudiantes reflexionen en torno a sus actitudes frente a la igualdad de género. Como parte de la actividad, la Guía establece una tabla de interpretación basada en la sumatoria de respuestas: de 20 a 45 puntos indica una actitud positiva, de 46 a 70 indica una actitud intermedia y de 71 a 100 indica una actitud negativa. Sin embargo, debido al interés de analizar a profundidad las actitudes del alumnado, se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar cuáles son las categorías subyacentes en el instrumento y contar con más elementos para discriminar entre unas actitudes y otras, así como para tener otras temáticas de discusión en las entrevistas a los docentes. Es importante mencionar que este instrumento fue aplicado al inicio del curso (pretest) y se volvió a responder al final de éste (postest).

El segundo instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada de tres preguntas. Esta entrevista fue elaborada *ad hoc* por los investigadores bajo la intención de reflexionar en torno a la pertinencia y efectividad de las actividades de aprendizaje realizadas para fortalecer la igualdad de género y la confirmación de que el contenido temático es el más conveniente para este curso introductorio.

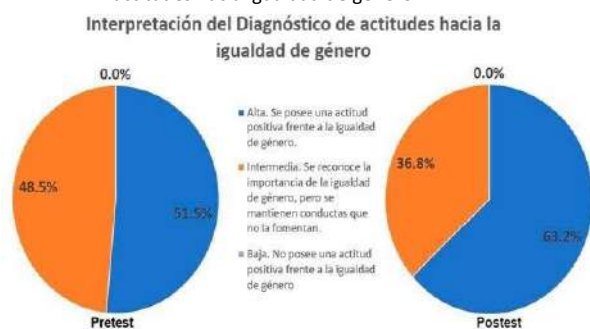
El análisis de la información recabada en la primera fase se realizó con el paquete *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS®)* y para la segunda fase se trabajó con hojas de cálculo para identificar las unidades de análisis. Finalmente, para la interpretación de resultados se consideró el referente temático establecido en el plan de estudios del curso. Esto con la intención de reconocer áreas de fortaleza y de oportunidad para mejorar la experiencia didáctica en futuros semestres. Este contenido temático es:

1. Introducción a la perspectiva de género y a la educación para la paz, en donde se aborda la terminología del curso desde la visión de los derechos humanos y la construcción positiva de masculinidad y feminidad.
2. Construcción social de género, en donde se aborda el sistema sexo-género y los mitos que generan la desigualdad y discriminación de género.
3. La construcción de la igualdad sustantiva, la paz y la no violencia, en donde se abordan los elementos para una cultura de paz, una cultura de denuncia responsable y erradicación de la violencia.

Discusión de Resultados

Primera fase. De la aplicación del cuestionario “Diagnóstico de actitudes en torno a la igualdad de género”, propuesto en la guía de aprendizaje del curso, la Figura 1 muestra la frecuencia en cada uno de los tres niveles que propone la tabla de interpretación que se propone en la misma, tanto para el pretest como para el postest. Esta interpretación está basada en la sumatoria de respuestas otorgadas por los estudiantes, en virtud de manifestar su nivel de desaprobación hacia las actitudes que no promueven la igualdad de género.

Figura 1. Interpretación del diagnóstico de actitudes hacia igualdad de género



Nota. Elaboración propia.

Se observa que, antes de comenzar con el curso, los estudiantes en general manifestaron tener actitudes positivas hacia la igualdad de género ya que expresaban su desacuerdo en las diferentes ideas y concepciones que se manifestaron en el cuestionario. Sin embargo, de los resultados en el posttest podemos observar que este objetivo se logró de manera apenas perceptible ya que cerca del 12% de estos estudiantes cambiaron su postura hacia una tendencia más positiva. Para confirmar la igualdad de medias, se aplicó una prueba t con los resultados de ambas aplicaciones y se obtuvo una significancia bilateral de $0.075 > 0.05$ por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias y se interpreta que no existe una diferencia estadística significativa entre los resultados del pretest y posttest. Así, este primer resultado permite reconocer la necesidad de realizar un trabajo más amplio en las actividades y revisar los contenidos que se abordan para que el cambio de actitudes sea mayor.

Es importante destacar que al medir la consistencia interna de los ítems del instrumento se obtuvo un *Alpha* de Cronbach $\alpha=0.751$ para la primera aplicación y de $\alpha=0.702$ para la segunda, por lo que, con base en Ruíz Bolívar (2002), se considera que tiene una confiabilidad alta en su aplicación. En torno a su validez, se consideró su validez de contenido mediante el juicio de los dos expertos que escribieron la guía, pero será necesario medirla

con un coeficiente *Kappa* de Fleiss en futuras aplicaciones.

De manera adicional, existió el interés de revisar la validez de constructo por lo que, al no contar con dimensiones específicas para discriminar las diferentes actitudes en torno a la igualdad de género, se aplicó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el interés de analizar cómo fueron comprendidas las preguntas por parte de los alumnos y buscar categorías que pudieran coadyuvar al análisis más profundo de las mismas. Los resultados de este AFE se muestran en la Tabla 1 y fueron interpretados de acuerdo con el contenido temático que se aborda en el curso de perspectiva de género. Sumado a esto, el AFE se consideró válido ya que tuvo un coeficiente KMO = 0.719 y una significancia menor a 0.01.

De acuerdo con Osborne y Costello (2004), las cargas factoriales mayores a 0.50 pueden considerarse fuertes por lo que se observa que existen ítems en este instrumento que pueden ser excluidos. Asimismo, se identifica que la dimensión “Mitos sobre feminidad” solo pudo identificarse mediante dos variables por lo que no resultan suficientes para su medición. Esta consideración será importante para la reconstrucción del instrumento y su aplicación en futuros estudios para realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

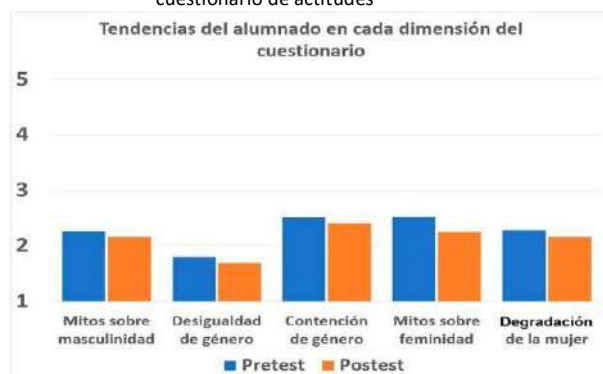
Tabla 1. Dimensiones del instrumento de diagnóstico de actitudes

ÍTEMS	Dimensión	1	2	3	4	5
18. Los hombres llegan a mejores puestos en su carrera ya que, por naturaleza, son más inteligentes que las mujeres.	Mitos sobre masculinidad	0.76				
20. Los hombres son más productivos para cualquier empresa ya que las mujeres suponen problemas por maternidad.		0.70				
17. Un jefe hombre es más objetivo e imparcial que una jefa.		0.64				
16. Hay más hombres empresarios y políticos porque les interesa más el poder.		0.54				
9. Las mujeres se sienten más atraídas por hombres varoniles.		0.54				
13. El predominio de los hombres en algunas profesiones se debe a diferencias naturales entre ambos sexos.		0.43				
7. Los hombres están menos capacitados que las mujeres para el cuidado de los hijos.		0.40				
4. Las tareas domésticas deben asignarse por sexo.	Desigualdad de género		0.78			
2. El sexo determina el carácter y actitudes de las personas.			0.66			
1. Se debe tratar diferente a las personas dependiendo de su sexo.			0.62			
3. A las personas se les debe dar libertad de acuerdo con su sexo.	Contención de género			0.51		
10. Las personas necesitan diferentes formas de expresarse y vivir libremente dependiendo de su orientación sexual.				0.63		
8. Los hombres son más sexuales que las mujeres.				0.62		
11. Es natural no permitir el matrimonio entre homosexuales.				0.41		
5. El matrimonio implica una pérdida de independencia.				0.38		
6. Es natural que las mujeres se ocupen del hogar y de los hijos.	Mitos sobre feminidad				0.62	
12. Se debe proteger más a las mujeres que a los hombres.					0.53	
14. Las diferencias en los sueldos de hombres y mujeres en el mismo nivel, obedecen a la diferente capacidad de cada uno.	Degradación de la mujer					0.69
19. En el espacio público las mujeres tienen menos protagonismo porque son más discretas.						0.60
15. Las acciones positivas hacia las mujeres perjudican a los hombres y a ellas mismas por considerarlas inferiores.						0.52

Nota. Esta tabla muestra las dimensiones obtenidas mediante análisis factorial exploratorio.

Con base, pues, en estas tendencias categóricas, se calculó la media de respuestas tanto en el Pretest como en el Postest para identificar el comportamiento de los estudiantes en torno a cada una de ellas. La Figura 2 muestra los resultados recordando que el 1 corresponde al “En desacuerdo” y el 5 al “De acuerdo”.

Figura 2. Tendencias categóricas identificadas en el cuestionario de actitudes



Nota. Elaboración propia.

Al comparar las medias de los resultados de ambas aplicaciones mediante la prueba t, en “Mitos sobre masculinidad” se obtuvo una significancia bilateral de $0.389 > 0.05$, en “Desigualdad de género” se obtuvo una significancia de $0.194 > 0.05$, en “Contención de género” se obtuvo una significancia de $0.328 > 0.05$, en “Degradación de la mujer” se obtuvo una significancia de $0.085 > 0.05$ y en “Mitos sobre feminidad” se obtuvo una significancia de $0.067 > 0.05$, por lo que en cada dimensión se acepta la igualdad de medias y se interpreta que no existe una diferencia significativa entre los resultados del pretest y el postest. De manera discrecional, se reconoce una ínfima tendencia hacia “En desacuerdo” en el postest por lo que se confirma la necesidad de reestructurar el curso de perspectiva de género para que las actitudes sufran una modificación positiva aún mayor.

El siguiente análisis fue la respuesta discriminada por género. Para comparar los resultados en ambas pruebas tanto para los hombres como para las mujeres, se aplicó una prueba t de igualdad de medias y se determinó una significancia de $0.011 < 0.05$ para el pretest y una significancia de $0.012 < 0.05$ para el postest, lo cual permite rechazar la hipótesis de igualdad y concluir que sí existe una diferencia estadística significativa entre los resultados de ambas pruebas tanto para la aplicación con hombres como con mujeres. Adicionalmente, se hizo una comparativa entre las actitudes manifestadas por ambos géneros en el mismo cuestionario y empleando la misma interpretación propuesta por los autores de la guía de aprendizaje. La Figura 3 muestra la comparativa entre ambos géneros.

Figura 3. Comparativa de actitudes hacia la igualdad de género diferenciada por sexo

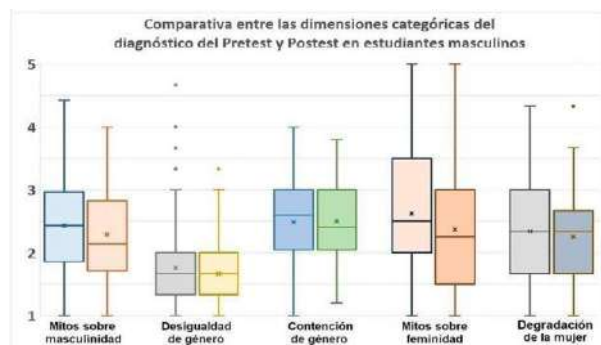


Nota. Elaboración propia.

Con base en la Figura 3, de manera discreta se observa que hubo un cambio de actitudes positivas del nivel intermedio hacia el nivel alto en alrededor del 15% de las mujeres y en el 9% de los hombres, en el postest. Debido a esto, se puede concluir con discreción que las actividades del curso tienen un impacto más positivo en las mujeres que en los hombres, aunque no lo suficiente de acuerdo con el propósito formativo del curso, por lo que deberá revisarse en qué condiciones se trabajó el contenido temático y de qué manera fue adquirido por los estudiantes, de acuerdo con su género.

Por otro lado, retomando las dimensiones obtenidas del análisis factorial exploratorio, la Figura 4 y la Figura 5 muestran las tendencias en cada una de ellas, diferenciado por sexo.

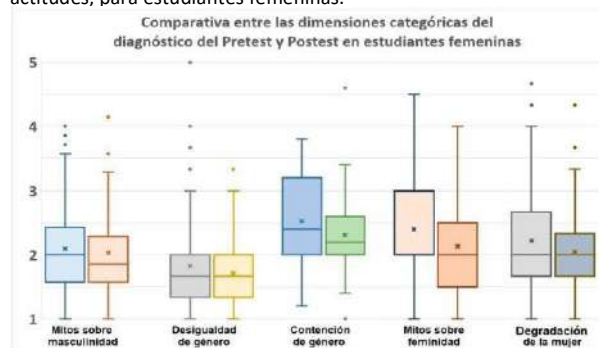
Figura 4. Tendencias categóricas identificadas en el cuestionario de actitudes, para estudiantes masculinos.



Nota. Elaboración propia.

Para cada dimensión, se aplicó una prueba de hipótesis de medias obteniendo que no existe una diferencia significativa entre los resultados de ambas aplicaciones para la dimensión “Mitos sobre masculinidad” con una significancia $0.159 > 0.050$, para la dimensión “Desigualdad de género” con $0.350 > 0.050$, para la dimensión “Contención de género” con $0.904 > 0.050$ y para la dimensión “Degradación de la mujer” con $0.178 > 0.050$. No obstante, ocurrió el caso contrario con la dimensión “Mitos sobre feminidad” que obtuvo una significancia $0.020 < 0.050$ en donde se interpreta que sí existe una diferencia significativa en ambas pruebas. Por ende, aunado con la interpretación de las gráficas, se reconoce la necesidad de mejorar la tendencia positiva en las actitudes asociadas con aquellas dimensiones donde no hubo un cambio significativo debido al enfoque que tiene el curso. Asimismo, es notable que la percepción de los estudiantes masculinos en torno a la erradicación de los Mitos sobre feminidad haya mejorado de manera positiva, al final del curso de perspectiva de género.

Figura 5. Tendencias categóricas identificadas en el cuestionario de actitudes, para estudiantes femeninas.



Nota. Elaboración propia.

Para cada dimensión, se aplicó una prueba de hipótesis de medias obteniendo que no existe una diferencia significativa entre los resultados de ambas aplicaciones para todas las dimensiones. Esto porque la dimensión “Mitos sobre masculinidad” tuvo una significancia de $0.761 > 0.050$, “Desigualdad de género” tuvo $0.163 > 0.050$, “Contención de género” tuvo $0.051 > 0.050$, “Mitos sobre feminidad” tuvo $0.151 > 0.050$ y “Degradación de la mujer” tuvo $0.071 > 0.050$, interpretándose que existe evidencia estadística de que hay igualdad de medias. De acuerdo con estos resultados y con las gráficas, es notable que la dimensión Desigualdad de género mantuviera una misma tendencia en las respuestas, al tratarse de estudiantes femeninas, pues se esperaría que hubiese disminuido. En contraparte, las dimensiones Contención de género, Mitos sobre feminidad y Degradación de la mujer tuvieron un cambio positivo de postura. Discrecionalmente, se vuelve a verificar que los contenidos del curso tuvieron un impacto más positivo en la postura hacia la igualdad de género en las mujeres que en los hombres.

De la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los cuatro profesores participantes, los resultados permitieron reconocer cuatro unidades de análisis:

(1) tendencia del programa, (2) uso de la guía, (3) motivación de los alumnos y (4) perspectiva docente. Cada una de estas unidades fueron identificadas a raíz de tres cuestionamientos: (1) ¿de qué manera influyó el curso en el cambio de actitudes no favorables hacia la igualdad de género en los estudiantes?, (2) ¿cuál fue la utilidad de la guía para lograr los objetivos del curso? (3) y ¿de qué manera las características del profesor abonaron a este logro educativo?

De la primera unidad de análisis, los docentes coincidieron en que el programa temático es aceptable para un curso introductorio, pero que resulta insuficiente para un cambio palpable de actitudes hacia la igualdad de género ya que se enfoca mayormente en el empoderamiento femenino que en las masculinidades positivas. El profesor A mencionó que “los temas del curso ofrecen un panorama amplio en torno a la igualdad de género, pero cuando se veía el tema de masculinidades positivas, no se lograba hacer clic con los varones por el poco tiempo que se le dedica”. Por su parte el profesor B explicó que “la primera unidad del curso contenía mucha información relacionada con los movimientos sociales que buscan erradicar la desigualdad de género, pero se enfocaban mucho hacia el movimiento feminista, por lo que el resto de los temas parecían reforzar este tipo de tendencia, sin un justo equilibrio pues a los hombres les resultaba cansado seguir escuchando temas que hablaran más sobre la mujer”. En este mismo sentido, el profesor C confirmó que “el temario es extenso y el hecho de tener solo dos horas a la semana implica ser muy hábil para poder abarcarlo todo. A pesar de mi esfuerzo, a veces no alcanzaba a profundizar ciertos contenidos como hubiera querido”. Y el profesor D mencionó que “con base en su experiencia recomienda que el contenido temático del curso se aborde con situaciones de aprendizaje diseñadas para impactar más de dos contenidos temáticos”.

Con respecto a la segunda unidad de análisis, los docentes expresaron que su planeación estuvo basada en el uso de la guía por lo que existieron ciertas limitaciones para implementar otro tipo de estrategias que permitieran profundizar en los temas, sumado a que este recurso reforzaba el énfasis hacia el reconocimiento de la mujer y de la diversidad sexual, dejando las nuevas masculinidades en un segundo plano. El profesor A mencionó que “la guía fue el recurso mayormente utilizado y la cantidad de actividades que ofrecía te dejaba poco margen para otro tipo de estrategias, sumado a que algunas solo se realizaban por lograr los puntos de la sesión sin una profundización adecuada”. El profesor B comentó que “las últimas actividades de la guía resultaban tediosas para algunos varones porque continuaban colocando la figura masculina como la agresora y productora de situaciones de violencia de género, por lo que disminuyó su motivación para hacerlas”. Por su parte, el profesor C explicó que “la guía fue un buen recurso, pero la indicación de que fuera el principal recurso restringió un poco mi actuar ya que debía enfocarme en que los alumnos la respondieran y, como dije, el tiempo era poco”. En este sentido, el profesor D refirió que “si bien cada unidad de competencia de la guía de aprendizaje está desarrollada con varias actividades, se debe elegir aquellas que permitan abordar los contenidos temáticos esenciales de esta unidad de aprendizaje”.

Para la tercera unidad de análisis, los docentes manifestaron que el curso ofrecía las herramientas conceptuales y técnicas para poder vivir una cultura de igualdad de género, una cultura de no violencia y una cultura de denuncia responsable hacia la discriminación, pero reconocen que el contexto familiar y social en el que cada estudiante se desenvuelve impacta de manera negativa en su aplicación plena. El profesor A mencionó que “los estudiantes se mantienen atentos a la dinámica de la clase y participan de acuerdo con sus intereses, pero resulta complejo lograr un cambio realmente

significativo debido a que, por ejemplo, en su familia se manifiestan conductas contrarias al objetivo del curso y no se sienten tan fortalecidos para actuar contracorriente". El profesor B explicó que "muchos estudiantes reconocían la importancia de la igualdad de género, pero expresaban una vivencia tradicional en su ambiente familiar que restaba impacto al curso. Y en repetidas ocasiones, tuve estudiantes que prácticamente me "daban el avión". El profesor C expresó que "existió interés por parte las chicas mujeres en empoderarse cada vez más con el curso, pero noté que algunas lo tomaban como pretexto para actuar bajo un feminismo mal intencionado que, en lugar de luchar por la igualdad y equidad, se iban por el lado de sobajar a los hombres". Sumado a esto, el profesor D mencionó que "en repetidas ocasiones durante la clase afloraron las creencias familiares y fue muy importante mi mediación para aprovechar esas situaciones y reforzar el respeto a las creencias y la no discriminación".

Finalmente, en cuanto a la cuarta unidad de análisis, los docentes reconocen que su propia motivación para facilitar la clase es de gran relevancia para conseguir un cambio observable ya que deben ser los primeros convencidos en la reeducación sobre la igualdad de género. Esto se interpretó así porque el profesor A expresó que "yo misma soy feminista radical, pero incluso eso debe explicarse a los estudiantes porque conciben que las radicales son aquellas que pintarrajean paredes y queman cosas. No, para nada. Como feminista radical busco formarme y capacitarme para lograr un cambio conductual equitativo e inclusivo en mis alumnos". De igual manera, el profesor B dijo que "en mi caso, yo necesito transformar mi propia forma de pensar y de expresarme pues, aun cuando imparto la clase, continúo diciendo frases como "mi esposo me ayuda con las labores de la casa" cuando no es una ayuda sino una colaboración y un acuerdo. Asimismo, es cambiar el "chip" de mis estudiantes de que la igualdad de género es algo

que se adopta de manera consciente y no obligada". Por su parte, el profesor C afirmó que "la propia didáctica que tengo como profesora me obliga a ser proactiva y propositiva con mis estudiantes porque los cambios conductuales no son de la noche a la mañana. Requieren un trabajo constante y un "volver a empezar" con aquellas cosas que creía haber alcanzado con ellos". Por último, el profesor D dijo que "lo más difícil ha sido utilizar correctamente el lenguaje inclusivo, sin embargo, observé que esto no interfirió en el desarrollo de las clases porque incluso, las y los alumnos también se encuentran en proceso de desaprender los mitos y las costumbres de nuestra sociedad tapatía".

Sumadas a estas cuatro unidades de análisis, se obtuvieron tres resultados considerables que permitieron profundizar en los resultados del diagnóstico pretest y postest a los alumnos. El primero fue que el curso debería tener una continuidad en semestres posteriores, a través de otros cursos de perspectiva de género o de otras actividades alternativas, para lograr un cambio observable ya que un semestre es insuficiente para ello y varios de los cursos que vienen después no abordan este tipo de problemática de manera plena. El segundo fue que debe revisarse la manera en cómo el estudiante interpreta y adopta cada contenido del curso ya que, de acuerdo con su propia experiencia de vida, puede ser significativo, o puede permanecer latente, o puede ser olvidado. El tercero fue el reconocimiento de la aplicación de los conceptos que se abordan en clase no sólo a través de ejercicios de análisis donde se muestra al hombre como el individuo que debe cambiar sino a través de situaciones donde hombres y mujeres se reconozcan con los mismos derechos y obligaciones para mantener la equidad y la igualdad, sin importar el género, sabiendo que es una semilla que se siembra en su personalidad y que esta debe florecer en el momento más adecuado.

Conclusiones

En el presente estudio se describen los hallazgos en torno al grado de modificación de la postura del estudiantado de una escuela preparatoria metropolitana de la Universidad de Guadalajara, sobre igualdad de género.

La primera conclusión es que el curso de perspectiva de género que se imparte para primer semestre de estudiantes de bachillerato cubre los contenidos temáticos necesarios para introducirlos en el estudio de la igualdad de género. La problemática surge cuando se observa que el impacto que tiene en la modificación positiva de sus actitudes hacia ella es apenas perceptible debido a la tendencia que tiene de promover con mayor énfasis el empoderamiento femenino y la aceptación de la diversidad sexual dejando las masculinidades positivas en un segundo plano. Esta leve tendencia a la transformación positiva de las actitudes es compatible con los hallazgos de Fernández-César y Sáez-Gallego (2020) porque en ambos estudios es evidente el arraigo de las creencias socioculturales de los participantes (Fernández, 1992 citada en Fernández y Tajer, 2018).

Una segunda conclusión es que el curso debe ser implementado de tal manera que los estudiantes varones puedan experimentar un curso con mayor significado para ellos desde el abordaje de situaciones de aprendizaje en las cuales, la igualdad de género ha ocasionado situaciones de inequidad (situación problema) y con un diseño pedagógico sustentado en la metodología socio-constructivista (SEMS, 2021) a través de la cual se movilicen aquellos valores (Solís, 2016) que son indispensables para erradicar las desigualdades.

La tercera conclusión es que el logro educativo en este curso va más allá de otorgar una calificación aprobatoria porque entra en consonancia con la manera en cómo se ve reflejado dentro del contexto escolar. Por ende, resulta necesario emplear estrategias diversificadas para conseguir

que los estudiantes lleguen a una verdadera reflexión en torno a cómo sus acciones ayudan o entorpecen una vivencia real de la cultura de la paz. Esto impacta en otras dos características del diseño de las situaciones de aprendizaje: la primera es que incluyan la promoción de un perfil fortalecido de habilidades socioemocionales, tales como la tolerancia y la convivencia; y la segunda, que se expliciten las mediaciones docentes que son necesarias para resolver las inquietudes y contrariedades que pueden suscitarse en el aula (Vizuite-Salazar y Lárez-Lárez, 2021).

Finalmente, se concluye que una de las áreas de oportunidad de esta investigación es la identificación de las percepciones de la igualdad de género del profesorado (Moya-Díaz y De-Juanas, 2022), a fin de apoyar en el enriquecimiento de sus competencias docentes, con la intención de impactar favorablemente en las mediaciones pedagógicas en las que interactúen.

Referencias bibliográficas

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Cardona, A. (2021). *Narrativas de reconocimiento y menosprecio: una mujer en busca de libertad* [Trabajo de investigación producto de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano]. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2896>
- Chávez, J. (2017). Percepción de la igualdad de género en jóvenes universitarios. Grupo de investigación Centro de Estudios de la Mujer. 2015-2016. *Revista de Trabajo Social*, 10, 75-90. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/56368>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH. (2018). *Respeto a las diferentes masculinidades*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/trip-respeto-dif-masculinidades.pdf
- Fernández, G. (2018). Fundamentos teóricos de la perspectiva de género. Aproximaciones desde la educación artística. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/08/perspectiva-genero-artistica.html/hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1808perspectiva-genero-artistica>
- Fernández, J., y Tajer, D. (2018). Impacto de los mitos sociales sobre la feminidad y la masculinidad en adolescentes madres y padres [Ponencia]. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-122/94.pdf?view>
- Fernández-César, R., y Sáez-Gallego, N. (2020). La percepción de la mujer en la educación científica en la educación primaria y secundaria. ¿Es equitativa o estereotipada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 2742. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12672/1/0214-9877_2020_1_2_27.pdf
- Galiana, F. (2019). Perspectiva de género en los procesos de paz. Construyendo una cultura de paz desde la educación. *Revista Española de Relaciones Internacionales*, (19), 19-97.
- Gamboa, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? *Mujeres en red. Periódico feminista*. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>
- García-Bullé, S. (7 de marzo de 2020). *¿Por qué debemos enseñar Estudios de Género? Observatorio*. Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudios-de-genero>
- Gobierno de México. (s.f.). *¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla?* <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES, (s.f.). Estereotipos de género. *Glosario para la igualdad. Consulta en línea*. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/estereotipos-de-genero>

Lagarde, M. (1996). El género. La perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, pp. 13-38. España: Horas y HORAS. https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

López-Zafra, E., y García-Retamero, R. (2021). Are gender stereotypes changing over time? A cross-temporal analysis of perceptions about gender stereotypes in Spain. *International Journal of Social Psychology*, 36(2), DOI: <https://doi.org/10.1080/02134748.2021.1882227>

Moya-Díaz, I., y De-Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ACNUDH. (s.f.). *Estereotipos de género*. <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2018). *Resumen sobre género del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2018: Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261945>

Osborne, J. W. & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11). Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/239583921.pdf>

Pérez, M. (2015). *Para una educación con perspectiva de género: desde las mujeres y las personas LGBT*. México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3983/37.pdf>

Rey, Coronel y Miranda. (2019). La perspectiva de género en la escuela multigrado. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2630.pdf>

Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Venezuela: CIDEG.

Salido, J., y Salido, P. (2021). Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 34, 15-48. DOI: 10.17398/19888430.34.15

SEMS. (2021). *Programa de Unidad de Aprendizaje. Perspectiva de Género*. https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/programa_ua_perspectiva_de_genero.pdf

- Solís. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/2-5Solis.pdf>
- UDEGTV. (27 de febrero de 2021). *Prepas de UdeG impartirán materia sobre perspectiva de género*. <https://udgtv.com/noticias/prepas-de-udeg-impartiran-perspectiva-genero/>
- Unidad Técnica para la Igualdad de Género, UTIG. (s.f.). *Conceptos que debes conocer*. <https://uig.cndh.org.mx/inicio/conceptos>
- Universidad de Guadalajara. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025. Visión 2030*. http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025.pdf
- Vizuite-Salazar, X., y Lárez-Lárez, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 130-141.