

Acompañamiento docente para la incorporación de la perspectiva de género en los programas de curso de la LEfyD de una universidad pública.

Teaching accompaniment for the incorporation of the gender perspective in the LEfyD course programs of a public university

Sandra Karina Villanueva Gutiérrez^{1*}, Ciria Margarita Salazar C¹, Mayra González Flores¹, Claudia M. Prado-Meza¹
y Carmen Silvia Peña Vargas¹

¹ Universidad de Colima

* Autor de Correspondencia: sandrakarinavillanuevagutierrez@gmail.com

Resumen

Introducción: La incorporación de la perspectiva de género en los programas académicos representa una necesidad ética, social y educativa para disminuir desigualdades estructurales. En este contexto se presentan resultados preliminares de las dos primeras fases de un programa de acompañamiento docente implementado en la Licenciatura en Educación Física y Deporte de una universidad pública. El estudio adopta un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal y constituye una aproximación inicial dentro de un proyecto conformado por cinco fases. **Objetivo:** Sustentada en un modelo colaborativo, fue fortalecer los conocimientos del profesorado para integrar la perspectiva de género tanto en el diseño curricular como en su práctica pedagógica. **Metodología:** Participaron voluntariamente 12 de 21 docentes durante el semestre agosto-diciembre de 2024. El acompañamiento se organizó en dos fases: la primera incluyó un microtaller para estandarizar conceptos básicos sobre género y un taller en línea centrado en principios de coeducación e integración del enfoque de género; la segunda consistió en el acompañamiento en reuniones de academia y la revisión con retroalimentación de programas de curso. Para evaluar la incorporación del enfoque se empleó la Guía metodológica para integrar la perspectiva de género de Leticia Paredes. **Resultados:** muestran 33.73 puntos de 100 en la incorporación del enfoque de género, lo que evidencia un nivel aún incipiente. Aunque los talleres y asesorías generaron avances, estos resultan limitados. **Conclusión:** Se subraya la necesidad de fortalecer la formación continua, ampliar el acompañamiento y focalizar acciones específicas para lograr una transversalización efectiva y sostenida en educación física y deporte.

Palabras Clave: Perspectiva de género, transversalización, programas de curso, profesorado de educación física y deporte

Abstract

Introduction: The integration of a gender perspective into academic programs represents an ethical, social, and educational imperative to mitigate structural inequalities. In this context, preliminary results are presented from the first two phases of a faculty support program implemented in the Bachelor's degree in Physical Education and Sports at a public university. The study adopts a quantitative, descriptive, and cross-sectional approach, constituting an initial step within a five-phase project. **Objective:** Grounded in a collaborative model, the objective was to strengthen faculty knowledge to integrate the gender perspective into both curricular design and pedagogical practice. **Methodology:** During the August–December 2024 semester, 12 out of 21 faculty members participated voluntarily. The support program was organized into two phases: the first included a micro-workshop to standardize basic gender concepts and an online workshop focused on principles of coeducation and gender mainstreaming; the second consisted of guidance during departmental meetings and the review of course syllabi with feedback. To evaluate the integration of the approach, the Methodological Guide to Integrate the Gender Perspective by Leticia Paredes was employed. **Results:** The data indicate a score of 33.73 out of 100 regarding the incorporation of the gender perspective, evidencing a level that is still incipient. Although the workshops and consulting sessions

generated progress, these gains remain limited. **Conclusion:** The findings underscore the need to strengthen continuous professional development, expand faculty support, and target specific actions to achieve effective and sustained gender mainstreaming in physical education and sports.

Keywords: Gender perspective, mainstreaming, course syllabi, physical education and sports faculty.

Cómo Citar: Villanueva Gutiérrez, S.K., Salazar, C.M., González-Flores, M., Prado-Meza, C.M., y Peña-Vargas, C.S. (2026). Acompañamiento docente para la incorporación de la perspectiva de género en los programas de curso de la LEF de la LEFyD de una universidad pública. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 6(12). <https://doi.org/10.54167/rmccf.v6i12.2098>.

Introducción

La transversalización e incorporación de la perspectiva de género en los programas académicos constituye una necesidad ética, social y educativa, indispensable para garantizar la calidad, la equidad y la inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta necesidad responde a demandas epistemológicas, éticas y de justicia social que orientadas a eliminar las violencias de género (Lagarde, 2018) y corregir desigualdades históricas (Buquet-Corleto, 2011) que atentan al desarrollo social y bienestar humano. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han reiterado la urgencia de incorporar este enfoque en todos los niveles educativos como medida para reducir las desigualdades estructurales que enfrentan mujeres y personas con identidades de género diversas (ONU, 2023; UNESCO, 2023).

En México, la reforma al artículo tercero constitucional en 2019 y la promulgación de la Ley General de Educación Superior en 2021 reforzaron el compromiso con la igualdad sustantiva, alineando la política educativa con la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. No obstante, la integración de la perspectiva de género en los modelos educativos de las universidades públicas muestra que persisten brechas significativas entre los marcos normativos y su implementación en la práctica docente.

Para el caso de la institución objeto de estudio, pese a que desde 2022 la igualdad de género se reconoce como eje transversal, enfrenta aún resistencias de índole cultural, insuficiente formación especializada en la transversalización curricular con perspectiva de género por parte del profesorado y la persistencia de estereotipos en la vida académica.

Las licenciaturas en Educación Física y Deporte (LEFyD) o afines constituyen un caso paradigmático. Históricamente marcada por la masculinización de su matrícula y por la reproducción de estereotipos que asocian fuerza, liderazgo y competitividad con lo masculino, esta área académica limita la plena participación de mujeres y diversidades en espacios



educativos y deportivos (Matus et al., 2021; Montiel et al., 2022). Esta problemática no es exclusiva del contexto mexicano. En España, Sanchís-Payeras (2020) ha evidenciado que la integración del enfoque de género en la formación inicial del profesorado de educación física sigue siendo puntual y fragmentaria, sin lograr transformar la cultura institucional.

Complementariamente, Lleixà-Arribas et al. (2020), destacan la necesidad de proyectos coeducativos que promuevan la institucionalización de la igualdad y la formación continua sensible al género como condición indispensable para la transformación educativa. En el caso de México, el rediseño curricular en algunas carreras de Educación Física y Deporte y afines comienza a incorporar asignaturas en sus procesos de actualización a manera de asignaturas optativas (UABC, 2021) o electivas pero no se transversaliza la perspectiva ni mucho menos se promueve una reeducación al profesorado en modelos más críticos o coeducativos en relación con su práctica docente. Buquet-Corleto (2011) destaca que esta escasa presencia de asignaturas en las mallas curriculares refleja un déficit institucional en este ámbito y un vacío crítico: en la mayoría de los campos disciplinares específicos.

Las pedagogías feministas desde la primera década del siglo XX advierten que incorporar la perspectiva de género en la educación no se limita a ajustes normativos o curriculares, sino que exige un cuestionamiento profundo a las estructuras patriarcales y a las relaciones de poder que atraviesan la enseñanza (Subirats, 2008). Educar con perspectiva de género implica visibilizar desigualdades históricas, generar espacios de reflexión crítica y reconocer la pluralidad de experiencias e identidades (Hooks, 1994). En este mismo sentido, Paredes (2023) plantea el acompañamiento docente como un proceso colectivo orientado a fortalecer competencias, promover prácticas inclusivas y construir entornos educativos más seguros y equitativos.

En este contexto, el acompañamiento colaborativo docente en la LEFyD se concibe como una estrategia de intervención orientada a fortalecer la planeación didáctica y la práctica pedagógica, con el propósito de integrar de manera sistemática la perspectiva de género en los programas de curso. En coherencia con ello, el objetivo del artículo es identificar los avances y alcances en la incorporación de la perspectiva de género en los programas de estudio.

Metodología

El estudio se circunscribe a un diseño cuantitativo, descriptivo y de corte transversal, lo que implica una aproximación puntual a los fenómenos observados, sin establecer relaciones causales ni dinámicas de evolución temporal. Sin embargo, debe subrayarse que este análisis constituye solo una parte de un proyecto mayor de intervención educativa, cuyo desarrollo contempla cinco fases secuenciales. En tal sentido, el presente artículo reporta únicamente los hallazgos preliminares de las dos primeras fases, limitación que





restringe la posibilidad de efectuar valoraciones longitudinales o comparativas. La metodología global del proyecto se articula bajo el paradigma constructivista, entendiendo el aprendizaje como un proceso activo, situado y significativo que se configura desde un diagnóstico participativo para avanzar mediante etapas integradas de análisis, planificación, toma de decisiones y evaluación (Tigse-Parreño, 2018). De esta manera, los resultados aquí expuestos deben ser interpretados como un punto de partida indispensable para reforzar y dar continuidad a intervenciones educativas posteriores, considerando las recomendaciones derivadas de la investigación en diseños longitudinales o mixtos que permiten mayor robustez interpretativa (Creswell, 2008).

La estrategia se articuló en cinco fases secuenciales: primero, se aplicó una entrevista diagnóstica para identificar los conocimientos previos del profesorado sobre perspectiva de género; en la segunda, se analizaron los resultados para delimitar nociones iniciales y áreas de oportunidad; la tercera fase consistió en planificar actividades, temporalidad, recursos y estrategias metodológicas enfocadas en la transversalización de la perspectiva de género en los programas de curso; en la cuarta, se tomaron decisiones y se realizaron ajustes conforme a los aprendizajes observados durante la implementación; finalmente, la fase de evaluación incluyó una entrevista post-intervención para comparar conocimientos iniciales y finales. En el caso del presente texto, sólo se han considerado los resultados de las dos primeras etapas.

La técnica de acompañamiento colaborativo constituyó el eje metodológico central para transversalizar la perspectiva de género en la formación docente de la Licenciatura en Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima. Inspirado en el modelo de Segovia (2010), el enfoque colaborativo promovió el acompañamiento horizontal de una mediadora formada en género quien dio seguimiento, generó formación mutua y la toma de decisiones compartida entre pares, fomentando un ambiente de confianza y corresponsabilidad dentro del grupo docente. Las actividades que se informan en el presente artículo se efectuaron en la primera y segunda etapa de diagnóstico durante los meses de junio-agosto 2024, momento de receso escolar y tiempo de trabajo de las academias de la licenciatura; el segundo momento, se verificó del 15 de agosto al 15 de diciembre de 2024, siendo el tiempo para la observación y mejora de prácticas docentes con equidad e inclusión.

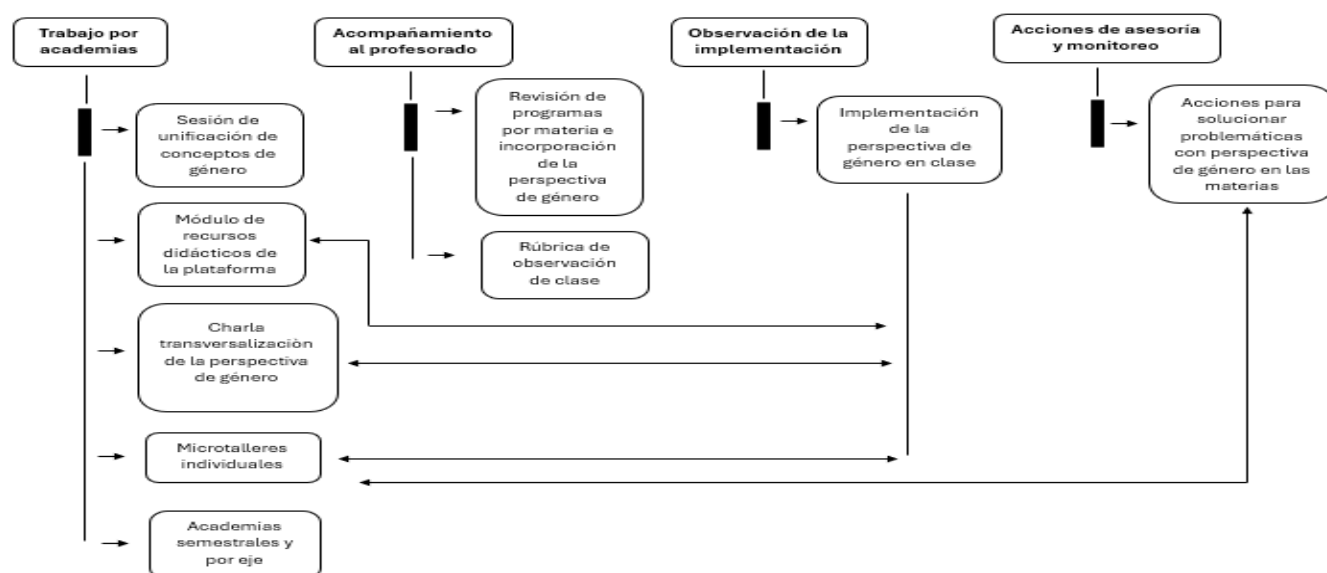
La intervención colaborativa requirió de una tercera, cuarta y quinta etapa posterior a la primera evaluación. En la tercera fase, se desarrollaron las asesorías personalizadas con el profesorado que mantenía dudas o sus programas de clases tenían aún oportunidad de mejora, y las observaciones de clase. Estas acciones abonaron a que el profesorado pudiera sentirse confiado en la transición que iba logrando y mantener la motivación durante el proceso. El acompañamiento colaborativo en una cuarta y quinta etapa se mantuvo de manera continua durante el semestre, integrando recursos didácticos, espacios



virtuales, retroalimentación mensual y autoevaluación sistemática, todo orientado a fortalecer la reflexión crítica y resignificar las prácticas pedagógicas desde la coeducación y las pedagogías feministas (ver figura 1).

Figura 1

Diagrama de la intervención de acuerdo con el modelo de (Segovia, 2010)



Para el caso de nuestro análisis, relativo a observar el proceso de transición de un diseño tradicional a uno con perspectiva de género (de la primera a la segunda fase). Comenzaremos por decir que el profesorado asistió a microtalleres sobre conocimientos básicos de género y uno más en línea en la plataforma EDUC con duración de 15 horas basado en los pilares de la coeducación y la Guía metodológica para la integración de la perspectiva de género (Paredes, 2023). Ambas actividades se diseñaron para aumentar la concientización sobre el currículo oculto de género, análisis crítico de prácticas docentes, revisión colaborativa de programas sintéticos, ejercicios lúdicos y aplicación de la, promoviendo la reflexión crítica, el uso de lenguaje inclusivo, la integración de buenas prácticas y bibliografía de autoras, la evaluación participativa y la construcción colectiva de acuerdos para transformar los procesos educativos desde una perspectiva feminista y coeducativa (Suberviola et al., 2020).

Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por las y los profesores del programa de Educación Física y Deporte (LEFyD) de la Facultad de Ciencias de la institución estudiada, con asignación de horas durante el semestre agosto-diciembre de 2024. La selección de esta población permite evaluar de manera



confiable la eficacia de la intervención y el impacto en la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas, contribuyendo al seguimiento de metas y buenas prácticas en la lucha contra los estereotipos de género en Educación Física (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018).

La población académica del centro escolar donde se realizó la intervención fue de 21 docentes —13 hombres y 7 mujeres— las edades oscilan entre los 25 y 55 años, con formación académica en licenciatura, maestría o doctorado, y con antigüedad laboral de 5 a 30 años. Posterior a la sesión informativa en donde se dio a conocer el objetivo, metodología y proceso de la intervención, solo 12 docentes accedieron a participar: 8 profesores y 4 profesoras. El resto de la planta docente no manifestó el motivo de su decisión de no incorporarse. Los criterios de inclusión considerados fueron: participación voluntaria, cumplimiento de al menos el 80% de las actividades de la intervención y haber integrado la perspectiva de género en su programa de curso (Hernández, 2021).

Instrumento de orientación y evaluación

La Guía metodológica para incorporar la perspectiva de género en los programas educativos, desarrollada por Paredes (2023), se empleó como instrumento central de orientación y evaluación. Esta guía consiste en una matriz de verificación estructurada en siete criterios: 1) lenguaje incluyente, 2) acciones afirmativas, 3) buenas prácticas de género, 4) igualdad sustantiva, 5) Buquet-Corleto (2011), 6) ejercicio de los derechos humanos y políticas y, 7) normativas institucionales incluyentes. Cada apartado se desglosa en indicadores específicos, los cuales son revisados en los programas de estudio para determinar si se cumplen totalmente, parcialmente, no se aplican o no corresponden en ese contexto.

La evaluación que recomienda la Guía es de tipo cuantitativa y cualitativa: a cada indicador se le asigna un puntaje (3 puntos máximo), posterior, se observa el nivel de cumplimiento por criterio y al final, se suman los criterios para conseguir la calificación global (100 puntos), facilitando así la identificación de áreas de oportunidad para la transversalización de la perspectiva de género. Además de arrojar un puntaje total, el instrumento permite sumar observaciones específicas, para posteriormente entregarse a cada docente.

En este sentido, como parte del proceso de intervención, se solicitó al profesorado su inscripción en la plataforma EDUC, donde se les impartió el taller introductorio online Programa de acompañamiento colaborativo para la transversalización de la perspectiva de género en la planeación didáctica y práctica docente del profesorado. Este espacio permitió proporcionar los fundamentos teóricos y prácticos necesarios para la comprensión y aplicación de la perspectiva de género, abarcando conceptos básicos, el uso de infografías



y especialmente la Guía metodológica para integrar la perspectiva de género de Paredes (2023). Posteriormente, cada docente envió su programa de curso a la profesional mediadora, quien efectuó la revisión y evaluación del grado de incorporación del enfoque de género. Una vez concluida esta etapa, cada profesor y profesora recibió por correo electrónico la retroalimentación correspondiente, junto con un plan individualizado de seguimiento y mejora diseñado para implementarse a lo largo del ciclo académico.

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos y plasmados en la Tabla 1, el análisis realizado mediante la guía metodológica de Paredes (2023) revela que los programas de curso muestran avances significativos en el abandono del masculino genérico (media 2.7/3) y en evitar el uso de la arroba, paréntesis y guiones como lenguaje incluyente (media 3/3), en consonancia con las recomendaciones actuales sobre lenguaje no sexista. En contraste, persisten debilidades en la sistematización de un lenguaje realmente incluyente, tal como se observa en los bajos puntajes en los apartados de visibilización de mujeres y hombres (media 0.6/3) y el uso gramatical equilibrado de ambos géneros en el discurso (media 0.2/3). Consecuentemente, el puntaje total alcanzado (6.3 de 12) se sitúa en un nivel medio-bajo, lo que refleja que, a pesar del esfuerzo institucional, la transversalización plena del lenguaje incluyente en los programas de estudio todavía enfrenta retos importantes.

Tabla 1

Evaluación de la incorporación del criterio Lenguaje Incluyente (LI) en los programas de curso

Criterio	Descripción	Media	Valor Esperado	Observación
LI1	Evita escribir el documento en masculino genérico.	2.7	3	Se desdobra el lenguaje incluyente, uso de lenguaje genérico, por ejemplo: alumnas y alumnos, entrenadora y entrenador, profesora y profesor. Compañera y compañero, expertas y expertos, persona.
LI2	Visibiliza en la redacción a mujeres y hombres.	0.6	3	
LI3	Utiliza los recursos gramaticales para incluir a ambos géneros en el discurso.	0.2	3	
LI4	Evita el uso de arroba, paréntesis y guiones en el documento como lenguaje incluyente.	3	3	
TLI		6.3	12	

La Tabla 2 muestra los resultados de la evaluación sobre la incorporación de acciones afirmativas en los programas de curso. De acuerdo con los datos, el criterio AF1, que corresponde a la inclusión de al menos un 30% de autoras

femeninas en las bibliografías, presenta una media de 2.2 sobre un valor esperado de 3, sin observaciones destacables. Por su parte, el criterio AF2, referente a la explicitación de la igualdad de género en las competencias desarrolladas por el curso, alcanza una media de 1 sobre 3 posibles, evidenciando un margen de mejora considerable. El criterio AF3, que valora si la fundamentación o descripción de los programas menciona explícitamente un trato paritario, la igualdad de género o los derechos humanos, obtiene una media de apenas 0.7 respecto a un valor esperado de 2. En conjunto, la suma total de acciones afirmativas (TAF) llega solo a 3.9 de 8, lo cual refleja que la integración plena de estas acciones en los programas evaluados es aún limitada y requiere reforzarse sistemáticamente.

Tabla 2

Evaluación de la incorporación de Acciones Afirmativas (AF) en los programas de curso

Criterio	Descripción	Media	Valor Esperado	Observación
AF1	Incluye al menos un 30% de autoras femeninas en las bibliografías	2.2	3	Sin observaciones
AF2	Se explicita la igualdad de género en las competencias que desarrolla el Programa de curso	1	3	
AF3	Fundamentación o descripción de los Programas Educativos mencionando un trato paritario a las mujeres y los hombres, la igualdad de género o en el respeto a los derechos humanos	0.7	2	
TAF		3.9	8	

La Tabla 3 sintetiza la incorporación de acciones afirmativas relacionadas con igualdad de género en los programas de curso, evaluando diversos aspectos como la eliminación de estereotipos sexistas, la integración de estrategias y contenidos relacionados con derechos humanos y no discriminación, y el uso de criterios paritarios en la conformación de equipos y recursos bibliográficos. Los resultados muestran que sólo el criterio referente a la integración paritaria en la elaboración de programas alcanza el puntaje máximo, mientras que la

mayoría de los criterios presentan valores medios bajos y ninguno alcanza el valor esperado de forma sistemática. El total acumulado de los indicadores (10.7 de 32) evidencia una aplicación limitada y desigual de las acciones afirmativas, lo que sugiere que la transversalización de la perspectiva de género en los programas analizados requiere un impulso mucho mayor y acciones específicas para fortalecer su implementación.

Tabla 3

Evaluación de la incorporación de buenas prácticas de género (BU) en los programas de curso

Criterio	Descripción	Media	Valor Esperado	Observación
BU1	Elabora el material didáctico libre de estereotipos sexistas	0	3	Sin observaciones
BU2	Determina estrategias de enseñanza y aprendizajes que no reproduzcan roles y estereotipos de género	1	3	
BU3	Se elaboran los contenidos temáticos de las cartas descriptivas considerando los derechos humanos, la igualdad de género, la no violencia o a la no discriminación	0.92	3	
BU4	El equipo que elabora el programa de curso está integrado por mujeres y hombres	3	3	
BU5	Establece el ejercicio de la igualdad de género como parte de los criterios de evaluación de la asignatura	0.75	3	
BU6	Solicita que, en las referencias bibliográficas, como parte de las evidencias de desempeño, productos y conocimientos, se empleen referencias con autoría de mujeres	0	3	
BU7	Cuenta con asignaturas que promueven la igualdad de género, los derechos humanos y la no discriminación	0.58	3	
BU8	Incorpora la igualdad de género como parte de la formación del estudiantado	0.58	3	
BU9	Integra la sensibilización en temas de género	0.58	3	

BU10	Se observa en los referentes sociales, disciplinare y profesionales que cuenta con perspectiva de género	1.27	3
BU11	Se visibiliza que en la elaboración del estudio de pertinencia social y de factibilidad de los planes de estudio se tomó en cuenta la opinión de mujeres y hombres	1.96	2
TBU		10.7	32

La Tabla 4 presenta la evaluación sobre la incorporación de igualdad sustantiva en los programas de curso, considerando tres criterios: paridad de género en la práctica educativa (IG1, media 0.58/3), ejercicio real de los derechos humanos (IG2, media 1.27/3), y fomento paritario del liderazgo de mujeres y hombres (IG3, media 0.5/2). El puntaje total registrado es de 2.2 sobre 8, lo que refleja una integración parcial y limitada de la igualdad sustantiva en los programas analizados, evidenciando que aún existen retos importantes para garantizar prácticas educativas realmente equitativas.

Tabla 4

Evaluación de la incorporación de Igualdad Sustantiva (IG) en los programas de curso

Criterio	Descripción	Media	Valor Esperado	Observación
IG1	Se establece la paridad de género como parte de la práctica educativa	0.58	3	Sin observaciones
IG2	Se establece el ejercicio real de los derechos humanos	1.27	3	
IG3	Se fomenta de manera paritaria el liderazgo de mujeres y hombres	0.5	2	
TIG		2.2	8	

La Tabla 5 evalúa la incorporación de valores de equidad en los programas de curso a través de cinco criterios, como igualdad de género en la formación, competencias para la diversidad sexual, trato paritario entre mujeres y hombres, promoción de la justicia social y condiciones acordes a las necesidades específicas de género. Las medias obtenidas en todos los criterios son inferiores al valor esperado, destacándose solo el puntaje relativamente alto en la provisión de condiciones según necesidades de género (1.96/2). El total alcanzado fue de 5.1 sobre 14, lo que evidencia una integración limitada de los valores de equidad, y la observación principal señala que se tiende a priorizar necesidades individuales sobre la equidad colectiva.

Tabla 5*Evaluación de la incorporación de Valores de Equidad en los programas de curso*

Criterio	Descripción	Media	Valor Esperado	Observaciones
VA1	Incluye igualdad de género como parte de la formación del estudiantado	0.92	3	Priorizan necesidades individuales
VA2	Incluye competencias que promuevan la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual	0.81	3	
VA3	Integra la promoción de un trato paritario entre mujeres y hombres	0.92	3	
VA4	Se promueve la justicia social	0.69	3	
VA5	Se proporcionan condiciones de acuerdo con las necesidades de las mujeres y hombres	1.96	2	
TVA		5.1	14	

La Tabla 6 presenta la evaluación de la incorporación del ejercicio de los derechos humanos en los programas de curso a partir de tres criterios: inclusión del derecho a la educación libre de violencia, no discriminación, identidad y paridad de género en las competencias (media 1.38/3), presencia de contenido orientado a derechos humanos (media 0.92/3) y establecimiento de la formación en derechos humanos en el perfil de egreso (media 0.58/3). El puntaje total logrado es de 2.3 sobre 9, lo que revela una integración limitada y parcial de los derechos humanos en los programas evaluados, quedando por debajo de lo esperado.

Tabla 6

Evaluación de la incorporación del Ejercicio de los Derechos Humanos (DE) en los programas de curso

Criterio	Descripción	Media	Valor Esperado	Observación
DE1	Las competencias incluyen el derecho a la educación libre de violencia, a la no discriminación, a la identidad, al libre desarrollo de la personalidad y a la igualdad entre mujeres y hombres	1.38	3	Sin observaciones
DE2	Cuenta con contenido bajo el enfoque de los derechos humanos	0.92	3	
DE3	En el perfil de egreso del estudiantado en el Plan de estudios se establece la formación de derechos humanos	0.58	3	
TDE		2.3	9	

La Tabla 7 evalúa la incorporación de políticas y normativas universitarias relacionadas con la igualdad de género en los programas de curso mediante seis criterios específicos, como la integración de políticas internacionales, universitarias o institucionales, inclusión de elementos del modelo educativo y el estatuto universitario, y recuperación del código de ética con enfoque de derechos humanos. Los resultados muestran medias sumamente bajas en todos los criterios (la mayoría rondando entre 0.1 y 0.7 de 3 posibles), excepto el relativo al código de ética, que alcanza 1.277 sobre 2. El puntaje total es de 3.23 sobre 17, lo que evidencia que la referencia a políticas y normativas de igualdad de género es aún marginal y poco sistemática en los programas evaluados.

Tabla 7

Evaluación de la incorporación de las Políticas y Normativas Universitarias (PO) en los programas de curso

Criterio	Descripción	Media	Valor Esperado	Observación
PO1	Integra la política internacional o nacional relacionada con la igualdad de género	0.115	3	Sin observaciones
PO2	Integra la política universitaria de igualdad de género	0.231	3	
PO3	Retoma del modelo educativo los elementos para desarrollar la educación en igualdad de género	0.577	3	
PO4	Integra el Plan de Desarrollo Institucional con políticas, estrategias, indicadores, principios y valores, a fin de generar condiciones para la igualdad de género	0.692	3	
PO5	Retoma el Estatuto Universitario, reglamentos generales e internos con capítulos, artículos e incisos que propicien la igualdad de género	0.346	3	
PO6	Retoma el código de ética para la convivencia educativa basada en el ejercicio de los derechos humanos	1.277	2	
TPO		3.23	17	

La Tabla 8 muestra la evaluación global respecto a la incorporación de siete criterios relacionados con igualdad y género en los programas de curso. Se indica la media obtenida en cada aspecto: lenguaje incluyente (TL: 6.3), acciones afirmativas (TAF: 3.9), buenas prácticas (TBU: 10.7), igualdad sustantiva (TIG: 2.2), valores de equidad (TVA: 5.1), derechos humanos (TDE: 2.3) y políticas universitarias (TPO: 3.23). El puntaje total acumulado es de 33.73 sobre 100, lo que evidencia una integración global aún limitada de los siete criterios en los programas analizados.

Tabla 8

Evaluación global de la incorporación de los siete criterios

Criterio	Media	Total (100 pts)
TL	6.3	33.73
TAF	3.9	
TBU	10.7	
TIG	2.2	
TVA	5.1	
TDE	2.3	
TPO	3.23	

TL= Total lenguaje incluyen, TAF= Total acciones afirmativas, TBU= Total buenas prácticas de género, TIG= Total igualdad sustantiva, TVA= Total valores de equidad, TDE= Total ejercicio real de los derechos humanos, TPO= Total política y normativa institucional incluyente

Discusión

El apartado de discusión se centra en analizar los resultados derivados de la incorporación de la perspectiva de género y de los criterios establecidos por la Guía de Paredes (2023), considerando sus implicaciones pedagógicas y didácticas en los programas de curso. Dichos saberes y ajustes fueron trabajados en la fase 2 (capacitación) y fase 3 (revisión, corrección de programas y asesoría de mejora) de la intervención educativa. A partir de ello, se establece un contraste con la literatura especializada sobre transversalización de género en el currículo de estudiantes formadores de Educación Física y Deporte, con el fin de evaluar avances, limitaciones y retos.

Para el caso del primer criterio sobre lenguaje incluyente, el análisis evidencia avances parciales en la eliminación del masculino genérico y en la adopción de recursos alineados con las recomendaciones actuales (Paredes, 2023). No obstante la escasa visibilización de mujeres y el uso poco sistemático del lenguaje incluyente coinciden con los hallazgos de Sanchís-Payeras (2020), quien advierte que la integración de la perspectiva de género en el currículo sigue siendo fragmentaria y poco transversalizada, a pesar de los marcos normativos existentes. En esta misma línea Hooks (1994) advierte que el lenguaje no sexista no debe quedarse en la forma, sino permear la cultura y la práctica educativa diaria.

El segundo criterio, la integración de autoras femeninas en bibliografía y la inclusión de referencias a igualdad de género en las competencias son elementos valorados como acciones afirmativas incipientes, pero aún limitadas (Paredes, 2023). En cuanto al criterio de buenas prácticas de género, el único aspecto consolidado es la integración paritaria de equipos docentes, mientras que la ausencia de materiales didácticos libres de estereotipos y la baja

frecuencia en la promoción de igualdad evidencian la persistencia de sesgos estructurales (Lleixà-Arribas et al., 2020).

En el cuarto criterio que aborda la igualdad sustantiva, se observa escasa incorporación de la paridad de género y el liderazgo compartido en el ámbito educativo. Paredes (2023) sostiene que la igualdad sustantiva sólo se alcanza cuando la institución implementa políticas activas y sistemáticas; en línea con Sanchís-Payeras (2020), la igualdad proclamada formalmente no se traduce automáticamente en igualdad operativa ni cultural.

El quinto criterio referido a los valores de equidad apenas trasciende el terreno declarativo, priorizando necesidades individuales sobre la equidad colectiva (Lleixà-Arribas et al., 2020). Lleixà-Arribas et al. (2020), argumenta que los valores deben articular un marco relacional y normativo compartido. El sexto criterio dedicado a los derechos humanos evidencia que el reconocimiento como eje formativo es insuficiente y predominantemente formal (Paredes, 2023).

Las políticas y normativas de género difícilmente se materializan en los programas y la docencia. Los valores medios extremadamente bajos demuestran que la igualdad de género en la normativa universitaria no se traduce automáticamente en formación docente inclusiva (Sanchís-Payeras, 2020; Hooks, 1994).

El resultado general (33.73 de 100) pone en evidencia que la transversalización plena de la perspectiva de género aún es lejana. Sanchís-Payeras (2020), Paredes (2023), Hooks (1994), Lleixà-Arribas et al. (2020), coinciden en enfatizar la urgencia de un enfoque integral que combine reformas normativas, formación docente continua, sensibilización, rediseño curricular y monitoreo sistemático para lograr una igualdad sustantiva y real en la educación superior.

Conclusiones

El estudio demuestra que una intervención de acompañamiento, aunque limitada en su duración, es un paso crucial para visibilizar las brechas existentes. Los resultados sugieren que el modelo colaborativo fue efectivo para generar conciencia sobre el lenguaje y la paridad en la composición de equipos docentes, pero se requiere un esfuerzo sostenido para transformar la cultura institucional y los valores de equidad, que mostraron los puntajes más bajos.

El promedio alcanzado en la primera evaluación del ejercicio de integración de la perspectiva de género a los programas de curso fue de 33.7 puntos de 100 posibles, refleja en gran medida las características y alcances de la intervención educativa planteada. Aunque el proceso metodológico



(diagnóstico participativo, reuniones de academia, microtaller y curso online) generó espacios de reflexión crítica y apoyó la transición hacia prácticas primigenias de coeducación, el tiempo limitado de aplicación, la participación parcial del profesorado y la resistencia derivada de inercias personales. En otras palabras, la metodología permitió avances en la sensibilización y en la toma de conciencia, pero todavía no se tradujo en transformaciones profundas ni sostenidas en la incorporación de la perspectiva de género en los programas de curso, mucho menos en la práctica docente.

De este modo, puede afirmarse que los resultados cuantitativos bajos no deben interpretarse como una debilidad de la estrategia de intervención, sino como evidencia de que los cambios estructurales y culturales ligados a la transversalización de la perspectiva de género en aspectos curriculares requieren procesos de mayor duración, continuidad y compromiso institucional. El diseño metodológico basado en acompañamiento colaborativo mostró ser pertinente para abrir rutas de diálogo, confianza entre pares y generación de aprendizajes colectivos; sin embargo, su impacto se quedó en la incorporación inicial de criterios básicos, sin llegar aún a modificar de manera integral la planeación tradicional y por ende, aspectos didácticos y los recursos pedagógicos.

Es plausible mencionar la preocupación y ocupación en la búsqueda de la transversalización de la perspectiva de género de las instituciones de educación superior mexicanas en los ejercicios de gobernanzas académicas, diseños y rediseños curriculares. Especialmente en campos que históricamente no consideran la participación de las mujeres o con matrículas masculinizadas, como es el caso de la Educación Física y Deporte, y carreras afines.

Limitaciones del estudio

En el marco de este estudio, una de las principales limitaciones metodológicas radica en que únicamente se desarrollaron dos de las cinco etapas contempladas en el diseño original, además de que se presenta de manera transversal solo uno de los mecanismos de evaluación, sin la posibilidad de un retest que permitiera contrastar resultados en distintos momentos. Esta condición restringe el alcance de los hallazgos, los cuales, si bien aportan información relevante, deben ser interpretados con cautela. No obstante, los resultados evidencian la importancia de establecer una línea base sólida en futuras intervenciones, que permita ampliar la consistencia de los análisis y dar seguimiento integral al proceso en todas sus fases.

Financiamiento

El artículo se deriva del proyecto UCOL-FORT.INVEST.FCE.-CMSC, de nombre “Diseño de un modelo para el fomento a la participación de las mujeres de preparatoria en actividades físico-deportivas”, financiado por la Universidad de Colima a través de la convocatoria Fortalecimiento de la Investigación, para el periodo septiembre 2023–agosto 2024.



Conflictos de Interés

Las autoras declaramos no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, A. (2018). *La lucha contra los estereotipos de género en Educación Física: seguimiento y buenas prácticas*. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 23(2), 45-60.
- Buquet-Corleto, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(spe), 211-225. Recuperado en 04 de diciembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Hernández, R. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Lagarde y de los Ríos, M. (1996/2018). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Madrid/Ciudad de México: Horas y Horas/Siglo XXI Editores.
- Ley General de Educación Superior, [LGES], Reformada. Diario Oficial de la Federación (D.O.F). 20 de abril de 2021, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Lleixà-Arribas, M. T., Soler-Prat, S., & Serra-Payeras, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Tigse-Parreño, C. M. (2018). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., & Duclos-Bastías, D. (2021). Masculinización de la matrícula universitaria en la carrera de Educación Física: Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Educación*, 46(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47576>
- Montiel, C., Piña, J., Galván, N., & Centeno, G. (2022). *Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM: Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado*. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Como-incorporar-la-perspectiva-de-genero.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Igualdad de género y empoderamiento de la mujer*. ONU. <https://www.un.org/es/global-issues/gender-equality>

Paredes, L. J. (2023). *Guía metodológica para incorporar la perspectiva de género en los programas sintéticos educativos* [Serie documental para la transversalización de la perspectiva de género]. Universidad de Yucatán.

Sanchís-Payeras, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634–642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>

Segovia, F. (2010). *El acompañamiento educativo como estrategia para la mejora de la enseñanza*. OEI.

Subirats, M. (2008). *La coeducación: Dos sexos en un solo mundo*. Narcea.

Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.682>

Universidad Autónoma de Baja California. (2021). Plan de estudios 2021-2: Licenciatura en Actividad Física y Deporte. Facultad de Deportes. <https://cgfp.uabc.mx/licenciatura-en-deportes/>

UNESCO. (2023). *Educación y género*. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero