

# Validación psicométrica de la Escala de Formación en Igualdad de Género en juventudes universitarias mexicanas

## Psychometric Validation of the Gender Equality Training Scale in Mexican Higher Education Students

**Claudia Ivette Navarro Corona\***

*Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*

**Ligia Colmenares Vázquez\*\***

*Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo validar y adaptar la Escala Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG) de Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner (2020) para su aplicación en población universitaria mexicana. El instrumento evalúa la percepción del alumnado sobre la transversalización de género en las instituciones educativas, a través de dieciséis ítems con respuestas en escala likert de seis puntos, distribuidos en tres dimensiones: inclusión de género en el currículum, conciencia de desigualdades y sensibilidad institucional. En una primera fase, se realizó un jueceo experto, a partir de lo cual se modificó la redacción de algunos, se cambió la escala likert a cuatro puntos y se agregaron tres ítems. En un segundo momento, se aplicó la versión adaptada del instrumento a una muestra de 756 estudiantes de licenciatura en Psicología (predominó la participación de mujeres cisgénero [72.6 %], seguidas de hombres cisgénero [20 %]; también participaron personas no binarias [4.4 %], hombres trans [1.1 %] y personas con identidades de género diversas [0.7 %]). Se realizó un análisis factorial exploratorio y uno confirmatorio, así como un análisis de la consistencia interna de ambas versiones mediante el alfa de Cronbach de ambas aplicaciones. Los hallazgos respaldan la validez y confiabilidad de la escala adaptada y replican la solución de tres factores de la escala original, por lo que se sugiere que la versión adaptada del instrumento puede aplicarse en procesos de evaluación educativa y curricular con perspectiva de género en universidades mexicanas.

\* Correo electrónico: [claudianavarrocorona@gmail.com](mailto:claudianavarrocorona@gmail.com) | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2954-1915>

\*\* Correo electrónico: [ligiacv@gmail.com](mailto:ligiacv@gmail.com) | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5073-7260>

**Palabras clave:**

Validación psicométrica, formación en género, educación superior, transversalización de género, evaluación curricular

**Abstract**

The present study aimed to validate and adapt the Gender Equality Sensitive Education Evaluation Scale (ESFIG) developed by Miralles-Cardona, Cardona-Moltó, and Chiner (2020) for its application among Mexican university students. The instrument assesses students' perceptions regarding gender mainstreaming in educational institutions through sixteen items rated on a six-point Likert scale, distributed across three dimensions: gender inclusion in the curriculum, awareness of inequalities, and institutional sensitivity. In the first phase, an expert judgement process was conducted, resulting in modifications to the wording of several items, the change from a six-point to a four-point Likert scale, and the addition of three new items. In the second phase, the adapted version of the instrument was administered to a sample of 756 undergraduate Psychology students (72.6% cisgender women, 20% cisgender men; 4.4% non-binary individuals, 1.1% trans men, and 0.7% participants with diverse gender identities). An exploratory and a confirmatory factor analyses were conducted, as well as internal consistency analyses using Cronbach's alpha for both applications. The findings support the validity and reliability of the adapted scale and replicate the original three-factor structure, suggesting that the adapted version of the instrument may be useful for educational and curricular evaluation processes with a gender perspective in Mexican universities.

**Keywords:**

Psychometric validation, gender education, higher education, gender mainstreaming, curriculum evaluation

**INTRODUCCIÓN**

La incorporación de las mujeres en la educación superior se remonta a finales del siglo XIX, particularmente a partir de la década de 1830 en Europa y Estados Unidos y, más tarde, alrededor de 1880, en algunos países de América Latina (Samudio, 2016; Varela, 2019). Durante este periodo, las mujeres accedieron de manera progresiva a las universidades, aunque inicialmente en condiciones de excepcionalidad y con fuertes resistencias sociales. Este ingreso paulatino significó un avance histórico, pero también dio lugar a un fenómeno conocido como la feminización de ciertas áreas del conocimiento, con énfasis en aquellas vinculadas al cuidado, a saber, la docencia, la enfermería, el trabajo social y algunas ramas de la salud, como lo es la psicología (Muñoz, & Rodríguez, 2023).

Es así que, a lo largo del siglo XX, a partir de la segunda mitad, la presencia de las mujeres en la educación superior creció de manera sostenida gracias a las transforma-

ciones sociales, políticas y culturales impulsadas por los movimientos feministas y las políticas públicas de igualdad (Ordorika, 2015; Piedra, 2022; Samudio, 2016). Estos esfuerzos visibilizaron que las universidades, lejos de ser espacios neutros, pueden convertirse en reproductores de sistemas hegemónicos que estructuran e incorporan dinámicas de desigualdad, discriminación y violencia (Biglia, & Vergés-Bosch, 2020; Piedra, 2022). Esto ocurre de manera normalizada y en silencio, mediante la legitimación de jerarquías y sesgos a través de sus estructuras académicas, curriculares y normativas, así como a través de la invisibilización de experiencias, saberes y contribuciones de poblaciones históricamente vulneradas, como las mujeres y personas sexo-género diversas, con lo que son relegadas a posiciones subordinadas o no reconocidas (Piedra, 2022). Se ha documentado, además, que las instituciones de educación superior pueden ser escenarios de violencias simbólicas y materiales ejercidas a través de prácticas que perpetúan estereotipos, discriminación o acoso, tanto en el aula como en la vida universitaria cotidiana (Barragán-Gamba et al., 2026). Estas dinámicas se sostienen a lo largo de toda la trayectoria educativa y generan desigualdades persistentes (García, 2023; González, 2025) que requieren ser transformadas mediante políticas integrales de igualdad o acciones afirmativas con enfoque interseccional.

En este contexto, en México surgen iniciativas para promover la sensibilización dentro de las instituciones de educación superior sobre la relevancia de la igualdad, el conocimiento sobre temas de género y la creación de políticas institucionales orientadas al reconocimiento de las asimetrías estructurales y su atención (De Barbieri, 2004), pero es importante reconocer que estas modificaciones no surgieron de manera espontánea. En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido históricamente un referente y faro orientador para el desarrollo de los estudios de género y el debate feminista (Quijano et al., 2024), cuyos inicios pueden rastrearse desde 1950 con la publicación de la tesis de Rosario Castellanos, titulada *Sobre cultura femenina* (Gargallo, 2022), y que continuaron a lo largo de las décadas, con mayor o menor resonancia, permeando en los contenidos e investigación universitaria y, a su vez, enriqueciendo a la Universidad (Castañeda et al., 2023).

En el 2016, el movimiento feminista universitario planteó como demandas centrales la atención a la violencia de género y la transformación del currículum educativo, con el propósito de incorporar perspectivas que favorezcan la igualdad de oportunidades y la justicia social, y logró poner en la agenda institucional –no sólo de la UNAM, sino de las distintas universidades–, la necesidad de generar protocolos, cambios en procedimientos administrativos y, por supuesto, reflexiones disciplinares y pedagógicas (Cerva, 2020). Sin embargo, el camino no ha sido sencillo. Los cambios asociados a la transversalización de la perspectiva de género han tenido diversos grados de éxito en las instituciones (Araiza, & Cagliero, 2023), lo cual parece estar relacionado con la aceptación y respaldo que las medidas puedan tener en sus comunidades, pues como evidencia Sonia M. Frías (2026), la efectivi-

dad no sólo depende de la existencia de la norma, sino de la confianza, legitimidad y cultura organizacional que se logre construir en la institución. En ese sentido, podemos observar que muchas de las dificultades encontradas están asociadas de manera estrecha con las reacciones de rechazo, que van desde la descalificación y la minimización de las problemáticas derivadas de la desigualdad, hasta el ataque o la violencia abiertamente misógina, y que se han nombrado en conjunto contraataque o “*backlash* antifeminista” (Güereca, 2025). Estas condiciones dejan claro que el éxito en la implementación de medidas y políticas para la igualdad depende no sólo del esfuerzo de crearlas, requiere evaluar y dar seguimiento a su aceptación entre las comunidades, su legitimidad y la disposición a participar en ellas (Frías, 2026).

La UNAM cuenta con protocolos, normativas e instancias orientadas a trabajar en contra de la violencia de género y a favor de la igualdad, además de que ha avanzado poco a poco en la incorporación de asignaturas con perspectiva de género en los planes de estudio de nivel medio superior y superior (CIGU, 2021). En la Facultad de Psicología, gracias a la movilización llevada a cabo por el colectivo de Mujeres Organizadas (MO), entre los años 2019 y 2020, se incorporaron dos asignaturas encaminadas a repensar el ejercicio de la psicología desde la perspectiva de género: Género, Feminismos, Violencia y Derechos Humanos, así como Aportes de la Epistemología Feminista a la Psicología (Chapa et al., 2024). Estas asignaturas comenzaron a impartirse en agosto del 2022, lo que abre la posibilidad de evaluar su pertinencia y el impacto que puedan tener en la formación profesional y en la construcción de una cultura universitaria más igualitaria, sin perder de vista que los impactos pueden observarse en diferentes ámbitos de la vida y la labor universitaria, por ende, será necesario utilizar dispositivos de evaluación diversos (Acuña et al., 2022; García, & Colmenares, 2023). Fue así que se identificó la necesidad de contar con un instrumento cuantitativo comprensivo que evalúe de manera breve y adecuada al contexto cultural de nuestra comunidad, además del cumplimiento de los objetivos de transversalización desde la perspectiva del alumnado, cuya actuación tiene gran relevancia.

### **La Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género**

En el contexto de las instituciones que instrumentan las políticas públicas (de salud, educación, seguridad social, etc.), se ha sugerido que es importante evaluar el grado en que las medidas institucionales y sus programas sociales tienen en cuenta la existencia del género como categoría relacional y desarrollan acciones para atender desigualdades y promover la igualdad, lo cual se ha integrado en un constructo denominado Sensibilidad al Género (Martínez, & Díaz, 2018). Esta sensibilidad puede ser percibida por diferentes personas internas o externas a los procesos, y su evaluación brinda una aproximación al estado de la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones. Para ese fin, fue diseñada la

Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG), un instrumento que valora el impacto de las acciones dirigidas a promover la igualdad de género, especialmente en contextos universitarios. Su propósito central es medir el grado en que los programas de formación fomentan actitudes, conocimientos y habilidades vinculadas a la equidad de género, la prevención de la violencia de género y la incorporación de la perspectiva de género en la práctica profesional (Miralles-Cardona, 2019). De acuerdo a las autoras, el instrumento nació ante la escasez de herramientas para medir en sí la transversalidad de género en la formación del profesorado y el cumplimiento de los requerimientos legales en materia de igualdad de género en el ámbito universitario. Por consiguiente, puede emplearse para valorar la integración del enfoque de género en planes y programas de estudio, así como su articulación con políticas institucionales de igualdad de género (Miralles-Cardona, 2019).

La ESFIG ha mostrado evidencia de fiabilidad y validez en estudios realizados en población universitaria española (Cardona-Moltó et al., 2019; Miralles-Cardona, 2019; Pana et al., 2025), y en su adaptación para el estudiantado griego (Kitta, & Cardona-Moltó, 2020). Sus dimensiones recogen aspectos clave relacionados con la sensibilidad hacia la igualdad, la identificación de estereotipos y prejuicios, así como el compromiso social con la equidad de género (Miralles-Cardona et al., 2020). En particular, estos estudios resaltan la pertinencia de evaluar las percepciones del estudiantado sobre su formación en perspectiva de género como un indicador de calidad educativa y de transformación curricular.

Dada la reciente incorporación de asignaturas con enfoque de género en instituciones de educación superior mexicanas, existe un interés en evaluar su utilidad e impacto. Algunos esfuerzos de evaluación han utilizado la versión española de la ESFIG (Quintana-López et al., 2022), pero considerando las posibles particularidades culturales, de lenguaje, y la propia situación específica de violencia de género (Araiza, & Cagliero, 2023), es necesario adaptar y analizar las propiedades psicométricas de la escala en este contexto. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo adaptar y validar la ESFIG en población universitaria mexicana, mediante el análisis de sus propiedades psicométricas con un enfoque mixto de validación por expertas, análisis factorial exploratorio y confirmatorio (Lloret et al., 2014; Rogers, 2024), e incluyendo un análisis de consistencia interna mediante alfa de Cronbach (Tavakol, & Dennick, 2011).

## MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto y con un diseño no experimental. Para la validación de contenido se utilizó la técnica de validación por expertas en la materia con un abordaje cualitativo, mientras que para la validación de constructo,

se llevaron a cabo análisis factoriales de tipo exploratorio y confirmatorio y análisis de confiabilidad mediante el cálculo del alfa de Cronbach.

### **Primera fase: validez de contenido**

Con el propósito de evaluar la validez de contenido de la adaptación de la ESFIG, se realizó un proceso de jueceo por expertas.

### **Participantes**

El proceso de validación de contenido contó con la participación de tres juezas expertas: dos profesoras con experiencia en estudios de género y psicometría, y una especialista en diseño curricular con perspectiva de género y coordinación de procesos de innovación y aprendizaje. Las juezas fueron seleccionadas con base en su trayectoria académica y profesional, así como por su experiencia metodológica y conocimiento especializado en relación con la temática y los objetivos del instrumento.

### **Instrumento**

Se diseñó un instrumento ex profeso que incluía los objetivos del proceso de validación y adaptación, una sección de instrucciones con los cuatro criterios que se solicitaba utilizar en el jueceo y sus definiciones operacionales: pertinencia, claridad, coherencia y adecuación cultural, la referencia al artículo original en el que se dio a conocer la *ESFIG*, y finalmente se presentaban los 16 reactivos originales con un espacio para elegir respuestas en una escala likert de valoración de 1 (muy bajo) a 4 (muy alto) para cada criterio. Cada reactivo tenía también un espacio para incluir comentarios cualitativos que enriquecieran la valoración.

### **Procedimiento**

Las tres juezas fueron seleccionadas considerando su experiencia académica y profesional en el ámbito de los estudios de género, la construcción y validación de instrumentos, así como su conocimiento sobre educación superior y transversalización de la perspectiva de género. Fueron contactadas vía correo electrónico, en donde se les reiteraban los objetivos del estudio de validación y se les invitaba a participar como evaluadoras expertas del contenido del mismo. Ante las respuestas afirmativas, se les hizo llegar el instrumento de jueceo, el cual respondieron de manera autogestiva y devolvieron vía correo.

## Segunda fase: validez de constructo

### *Participantes*

Se trabajó con una muestra de 756 estudiantes con inscripción en la carrera de Psicología de la UNAM. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando como criterio de inclusión el que hubieran cursado o estuvieran cursando alguna de las asignaturas de género, ya fuera obligatoria u optativa, como parte de su formación curricular. La aplicación se realizó entre diciembre de 2024 a marzo de 2025. La edad de las personas participantes osciló entre 17 y 65 años, con una media de 20.37 años (DE = 3.28).

Del total, 38.6 % se encontraba inscrito en primer semestre; 9.7 %, en quinto; 41.9 %, en sexto; y 9.8 %, en noveno semestre. En términos de identidad de género, predominó la participación de mujeres cisgénero (72.6 %), seguidas de hombres cisgénero (20 %), además, se contó con la participación de personas no binarias (4.4 %), hombres trans (1.1 %) y participantes que se identificaron como género fluido (0.2 %), queer (0.1 %) y agénero (0.4 %). Finalmente, 0.8 % de las personas participantes prefirió no responder.

En cuanto a la orientación sexual, la mayoría de las personas participantes se identificó como heterosexual (57.7 %), seguida de quienes se identificaron como bisexuales (26.1 %) y pansexuales (7.1 %). En menor proporción, 2.4 % se identificó como lesbiana; 1.5 %, como gays; 1.1 %, como asexuales; y 0.8 %, como demisexuales. Asimismo, se registraron identidades y orientaciones reportadas con menor frecuencia: androsexual, ginesexual/gineromanticx, queer y arromántico (0.1 % cada una). Por último, 2.2 % prefirió no responder y 0.4 % señaló no saber su orientación sexual.

### *Instrumento*

El punto de partida fue la versión de la EFIG diseñada por Cristina Miralles-Cardona, M. Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner (2020), en el marco del programa Redes-Innovaestic (curso 2018-2019) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. La versión original del instrumento (Miralles-Cardona et al., 2020) está compuesta por 16 ítems agrupados en tres dimensiones principales:

1. Inclusión del género en el currículum: mide el grado de incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y programas formativos.
2. Conciencia de desigualdades: explora la percepción de desigualdades vinculadas al género dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (procesos instructivos).

3. Sensibilidad institucional: evalúa la percepción sobre la aplicación de las políticas de igualdad de género en los centros y facultades.

Los ítems se presentan en una escala Likert de 6 puntos, que permite al estudiantado indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación (1 = muy en desacuerdo, 6 = muy de acuerdo). Se validó originalmente con una muestra de 601 estudiantes de último curso de Magisterio y Máster en Profesorado en España. Presenta indicadores de consistencia interna satisfactorios, con un coeficiente alfa de Cronbach de .89 para la escala completa en su versión revisada.

La versión aplicada en el presente estudio derivó de la fase de validación de contenido, en la cual se adaptó el lenguaje de la redacción de los reactivos para ajustarlo al contexto cultural mexicano, y contó con tres reactivos adicionales sugeridos en la fase 1 por su posible contribución a la medición de la percepción de parte del alumnado (ver anexo).

### ***Procedimiento***

Se condujo una aplicación del instrumento a una muestra de estudiantes de la carrera de Psicología, quienes ya tenían experiencia en al menos una asignatura con contenidos de género. La aplicación se llevó a cabo en tiempo de clase y fue realizada por el personal docente que impartía la materia, con una duración que osciló entre los 20-40 minutos. La recogida de datos se realizó a partir de la aplicación en línea de la escala mediante la plataforma Google Forms, como parte de un cuestionario cuyo objetivo fue conocer la percepción del estudiantado sobre la implementación de las asignaturas de género en su plan curricular.

### ***Análisis de datos***

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizando el método de máxima verosimilitud con rotación Oblimin, adecuado para identificar posibles estructuras latentes en escalas con factores correlacionados (Lloret et al., 2014). Con base en los resultados de la AFE, se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para evaluar el ajuste del modelo teórico a los datos empíricos (Rogers, 2024). Para este propósito, se utilizaron los siguientes índices de bondad de ajuste: CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) y RMSEA (Root Mean Square Error or Approximation). Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software Jamovi, versión 2.5 (The Jamovi Project, 2024). Posteriormente, se calculó la confiabilidad interna del instrumento mediante el coeficiente de alfa de Cronbach (Tavakol, & Dennick, 2011).

### **Dimensiones éticas**

El presente estudio se desarrolló en cumplimiento con los principios éticos establecidos para la investigación con seres humanos, particularmente en lo relativo al respeto de la autonomía, la confidencialidad y el consentimiento informado. La participación fue voluntaria, y todas las personas participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio, el uso de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Dado que el instrumento incluye temas sensibles relacionados con igualdad de género y posibles experiencias vinculadas a discriminación o desigualdad en el ámbito educativo, se adoptaron medidas específicas para garantizar el bienestar emocional de las personas participantes. Se proporcionó información sobre servicios de apoyo psicológico y se establecieron mecanismos de contención y canalización institucionales, en caso de que la participación generará malestar.

Asimismo, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recolectada. Los datos fueron almacenados en repositorios seguros y accesibles únicamente para el equipo de investigación. El proyecto del que se desprende este estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNAM mediante el dictamen FPSI/422/CEI/424/2025, con fecha de 30 de abril de 2025.

## **RESULTADOS**

### **Primera fase: validez de contenido**

Los resultados del jueceo por expertas mostraron puntuaciones elevadas en todos los criterios evaluados. Las medias oscilaron entre 3.94 y 4, observándose la puntuación más baja en claridad, aunque se mantuvo dentro de valores altos de evaluación (ver Tabla 1). Asimismo, se calculó el coeficiente de V de Aiken para estimar el grado de acuerdo entre las juezas expertas, se obtuvieron valores de 1 en pertenencia, coherencia y adecuación cultural, y de .979 en claridad, lo que indica un elevado nivel de acuerdo respecto a la relevancia y adecuación de los reactivos.

**Tabla 1. Media y coeficiente de V de Aiken**

<b>Criterio</b>	<b>Media</b>	<b>V de Aiken</b>
Pertinencia	4	1
Claridad	3.94	0.979
Coherencia	4	1
Adecuación cultural	4	1

Las observaciones cualitativas realizadas por las juezas expertas permitieron identificar áreas de mejora relacionadas, principalmente, con la precisión conceptual, claridad semántica y contextualización de reactivos. A partir de las recomendaciones, se realizaron ajustes menores de redacción y se modificó el formato de respuesta tipo Likert original de seis opciones a una escala de cuatro puntos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo), con el objetivo de favorecer respuestas más claras y consistentes.

Aunado a ello, se incorporaron tres reactivos derivados de las sugerencias de las especialistas, orientados a profundizar en aspectos relacionados con la sensibilidad del profesorado ajeno a las asignaturas de género, así como en las percepciones sobre el lugar de la perspectiva de género dentro de la formación disciplinar y su carácter obligatorio u optativo en el currículo universitario. Los reactivos incorporados fueron:

- a) “El profesorado de las asignaturas que no son de género está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género”;
- b) “La perspectiva de género es un complemento, pero el núcleo de la disciplina está en otros elementos y perspectivas”; y
- c) “La perspectiva de género debería ser optativa para que la retomen solo quienes tengan interés en esos temas”.

#### **Validez de constructo: Análisis Factorial Exploratorio (AFE)**

Para examinar la estructura factorial del instrumento se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), mediante el método de extracción de residuos mínimos (Min-Res) y rotación oblicua Oblimin. Con antelación, se verificó la adecuación de la matriz de correlaciones con base en la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Los resultados indicaron una adecuada factorizabilidad de los datos, y se obtuvo un índice KMO global de .892 así como una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa,  $\chi^2(171) = 6726$ ,  $p < .001$ , lo que evidenció correlaciones suficientes entre los reactivos para realizar el análisis factorial.

El análisis paralelo y la gráfica de sedimentación sugirieron una solución de cuatro factores, los cuales explicaron en conjunto 51.9 % de la varianza total. El primer factor explicó 26.25 % de la varianza; el segundo, 10.58 %; el tercero, 10.46 %; y el cuarto, 4.66 %.

Como se muestra en la Tabla 2, la estructura factorial obtenida mostró las tres dimensiones teóricas propuestas en la versión original de la ESFIG: inclusión del género en el currículo, conciencia de desigualdades y sensibilidad institucional. No obstante, en la adaptación realizada emergió una cuarta dimensión asociada con posicionamientos ambivalentes o críticos frente a la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior.

Tabla 2. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

	Factor				Unicidad
	1	2	3	4	
Ítem 5	0.905				0.218
Ítem 4	0.880				0.289
Ítem 11	0.866				0.21
Ítem 3	0.862				0.296
Ítem 9	0.723				0.277
Ítem 6	0.712				0.435
Ítem 10	0.649				0.476
Ítem 12	0.359				0.721
Ítem 15		0.777			0.376
Ítem 16		0.725			0.47
Ítem 14		0.700			0.498
Ítem 13		0.565			0.656
Ítem 8			0.706		0.542
Ítem 2			0.618		0.529
Ítem 7			0.582		0.59
Ítem 1			0.580		0.545
Ítem 17			0.418		0.762

	Factor				Unicidad
	1	2	3	4	
Ítem 5	0.905				0.218
Ítem 4	0.880				0.289
Ítem 11	0.866				0.21
Ítem 19				0.633	0.491
Ítem 18				0.492	0.749

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de Jamovi (versión 2.5).

El primer factor agrupó reactivos relacionados con la valoración de la perspectiva de género dentro de la formación profesional y curricular, incluyendo la percepción de su importancia para el ejercicio disciplinar, su incorporación en los planes de estudio y su relevancia para combatir el sexismo. Este factor presentó las cargas factoriales más elevadas del modelo, en especial los reactivos vinculados con la legitimidad formativa de la perspectiva de género (.905, .880, .866 y .862).

El segundo factor reunió reactivos relacionados con la conciencia de desigualdades de género en los procesos educativos, tales como expectativas diferenciadas hacia estudiantes, reconocimiento desigual de logros académicos y sesgos docentes. Las cargas factoriales oscilaron entre .565 y .777, ello muestra una agrupación consistente en lo conceptual y diferenciada respecto al resto de dimensiones.

El tercer factor integró reactivos asociados con la implementación institucional de la perspectiva de género y la sensibilización docente, incluyendo la percepción de políticas institucionales, aplicación de normativas universitarias y presencia de competencias de género en la formación profesional. Dentro de esta dimensión, el reactivo incorporado durante el proceso de jueceo referente a la sensibilización del profesorado de asignaturas no especializadas en género mostró una carga factorial adecuada (.418), ello sugiere que amplía la comprensión de la transversalización institucional de la perspectiva de género.

Por último, el cuarto factor agrupó los reactivos relacionados con el carácter complementario u optativo de la perspectiva de género en la formación universitaria. Estos reactivos parecieron capturar posicionamientos críticos, ambivalentes o de resisten-

cia frente a la transversalización de género. En particular, el reactivo relacionado con el carácter optativo de la perspectiva de género mostró una carga factorial adecuada (.633), mientras que el reactivo referente a la consideración de la perspectiva de género como complemento disciplinar presentó una carga más baja (.492) y una unicidad elevada (.749), lo que sugiere que podría estar midiendo aspectos más específicos del constructo.

Las correlaciones entre factores fueron bajas a moderadas y se observó la asociación más alta entre el factor 1 y 3 ( $r = .312$ ), por lo tanto, se infiere que, aunque relacionadas, las dimensiones conservan diferencias conceptuales.

### **Confiabilidad**

Con el propósito de evaluar la consistencia interna de las dimensiones identificadas en el Análisis Factorial Exploratorio, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald para cada uno de los factores obtenidos (ver Tabla 3).

**Tabla 3. Coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald por factor**

<b>Factor</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>\omega</math></b>
F1	0.912	0.925
F2	0.786	0.789
F3	0.723	0.740
F4	0.477	0.479

**Fuente:** elaboración propia a partir de resultados de Jamovi (versión 2.5).

La dimensión correspondiente a la inclusión de género en el currículum (F1) mostró niveles excelentes de consistencia interna ( $\alpha = .912$ ;  $\omega = .925$ ), lo que indica una elevada homogeneidad entre los reactivos que integran esta subescala. Las correlaciones ítem total corregidas oscilaron entre .682 y .844, sólo se observó un comportamiento relativamente menor en el reactivo 12 “El profesorado de las asignaturas de género está suficientemente sensibilizado y capacitado en las cuestiones de género” ( $r = .408$ ). No obstante, dado que la eliminación de dicho reactivo no producía mejoras sustanciales en la consistencia global de la escala y considerando su relevancia conceptual, se decidió conservarlo en la versión final del instrumento.

La dimensión de conciencia de desigualdades (F2) presentó índices adecuados de confiabilidad ( $\alpha = .786$ ;  $\omega = .789$ ). Las correlaciones ítem-total corregidas oscilaron

entre .490 y .654, por ende, se evidencia una consistencia interna satisfactoria y coherente.

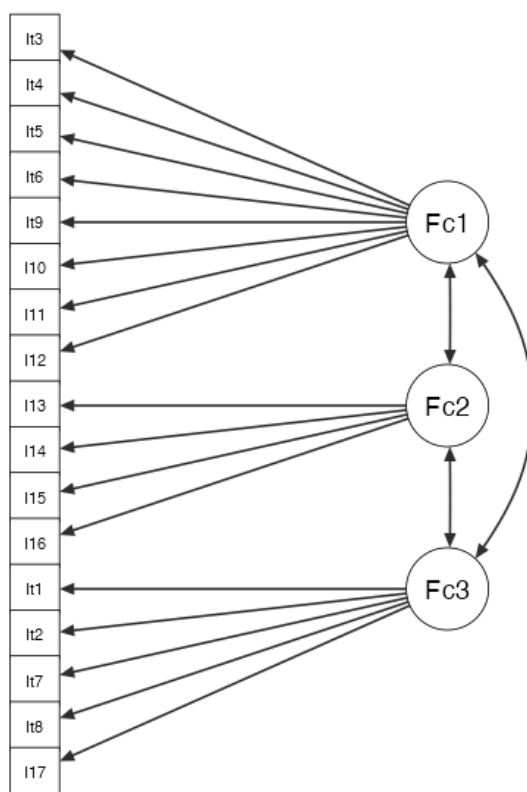
La dimensión de sensibilidad institucional (F3) obtuvo índices aceptables de consistencia interna ( $\alpha = .723$ ;  $\omega = .740$ ). Las correlaciones ítem total corregidas oscilaron entre .360 y .541. En particular, el reactivo incorporado durante el proceso de adaptación referente a la sensibilización del profesorado de asignaturas no especializadas en género presentó la correlación más baja dentro de la dimensión ( $r = .360$ ). Sin embargo, debido a que su eliminación no generaba mejoras relevantes en los coeficientes de confiabilidad y considerando su pertinencia teórica para evaluar procesos de transversalización institucional, se optó por mantenerlo.

Finalmente, emergió una cuarta dimensión integrada por los reactivos incorporados en el proceso de adaptación de contenido, relacionados éstos con el carácter optativo de la perspectiva de género en la formación universitaria. Esta dimensión presentó índices bajos de consistencia interna ( $\alpha = .477$ ;  $\omega = .479$ ), lo que sugiere una limitada homogeneidad entre los reactivos que la conforman. En este sentido, más que constituir una dimensión estable del constructo evaluado en principio por la ESFIG, estos reactivos parecen explorar formas específicas de ambivalencia, resistencia o negociación discursiva frente a la incorporación de la perspectiva de género en los espacios universitarios. Debido a su baja consistencia interna y a la naturaleza heterogénea de los contenidos abordados, esta dimensión fue interpretada como un componente exploratorio y no fue incorporada como parte de la estructura factorial final del instrumento.

### ***Validez factorial confirmatoria***

Con el propósito de evaluar la estabilidad y ajuste de la estructura factorial identificada en el AFE, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante un modelo de tres factores correlacionados, correspondientes a las dimensiones teóricas de inclusión del género en el currículum, conciencia de desigualdad y sensibilidad institucional. El modelo se ilustra en la Figura 1.

Figura 1. Modelo trifactorial confirmado



Fuente: elaboración propia a partir de resultados de Jamovi (versión 2.5).

El modelo fue estimado mediante máxima verosimilitud robusta y mostró índices de ajuste adecuados:  $\chi^2 (116) = 605, p < .001$ , CFI = .923, TLI = .910, SRMR = .068 y RMSEA = .075, IC 90 % [.069, .081]. En conjunto, estos resultados sugieren un ajuste razonablemente satisfactorio entre la estructura teórica propuesta y los datos observados.

Las cargas factoriales estandarizadas mostraron valores adecuados y estadísticamente significativos en todos los reactivos ( $p < .001$ ). La dimensión de inclusión del género en el currículum presentó las cargas factoriales más elevadas, en particular para los reactivos relacionados con la legitimidad formativa y curricular de la perspectiva de género ( $\lambda = .839$ ,  $\lambda = .833$ ,  $\lambda = .883$  y  $\lambda = .890$ ), lo que evidencia una estructura interna sólida y consistente en lo conceptual.

La dimensión de conciencia de desigualdades mostró cargas factoriales entre .503 y .827, indicando una adecuada representación de percepciones relacionadas con sesgos, desigualdades y diferenciaciones de género dentro de los procesos educativos.

Por su parte, la dimensión de sensibilidad institucional presentó cargas factoriales moderadas, oscilando entre .337 y .747. En particular, el reactivo incorporado durante el proceso de adaptación relacionado con la sensibilización del profesorado de asignaturas no especializadas en género presentó la carga factorial más baja de la dimensión ( $\lambda = .337$ ). No obstante, el reactivo se mantuvo dentro del modelo debido a su relevancia conceptual para evaluar procesos de transversalización institucional de la perspectiva de género en la educación superior.

Las correlaciones entre factores mostraron asociaciones bajas y moderadas. La relación más alta se observó entre inclusión del género en el currículum y sensibilidad institucional ( $r = .403$ ), por ende, se sugiere que una mayor valoración de la incorporación curricular de la perspectiva de género se asocia con percepciones más favorables sobre la implementación institucional de políticas y prácticas relacionadas con la igualdad de género. Asimismo, se observó una correlación negativa entre conciencia de desigualdades y sensibilidad institucional ( $r = -.182$ ), lo que podría indicar que estudiantes con mayor reconocimiento crítico de desigualdades de género tienden a evaluar de forma más crítica las respuestas institucionales frente a dichas problemáticas.

En conjunto, los resultados del AFC respaldan la validez factorial de la adaptación de la ESFIG en población universitaria mexicana, confirmando una estructura multidimensional coherente con las dimensiones teóricas del instrumento original y sensible a las particularidades del contexto educativo analizado.

### ***Análisis de consistencia interna de la versión final de la escala***

Posterior al AFC, se realizó un análisis de consistencia interna de la versión final de la escala integrada por 17 reactivos. Los resultados mostraron índices adecuados de fiabilidad, tanto mediante el alfa de Cronbach ( $\alpha = .804$ ), como mediante el omega de McDonald ( $\omega = .848$ ), lo que indica una adecuada consistencia interna del instrumento y una estructura suficientemente estable para la evaluación del constructo.

En relación con las correlaciones ítem total corregidas, la mayoría de los reactivos mostró asociaciones moderadas y altas con la puntuación global de la escala, como se muestra en la Tabla 4. Destacaron particularmente los ítems 11 ( $r = .698$ ), 5 ( $r = .662$ ), 9 ( $r = .654$ ), 4 ( $r = .643$ ) y 3 ( $r = .644$ ), los cuales presentaron mayor homogeneidad con el constructo evaluado.

No obstante, algunos reactivos presentaron correlaciones bajas, con énfasis en los ítems 17 ( $r = .080$ ), 15 ( $r = .180$ ), 8 ( $r = .189$ ), 14 ( $r = .210$ ) y 13 ( $r = .221$ ). A pesar de ello, la eliminación de estos reactivos no produjo incrementos sustanciales en el índice global de fiabilidad ( $\alpha$  entre .806 y .816), por consiguiente, se decidió conservarlos debido a su relevancia conceptual y su aporte para capturar dimensiones complejas y posicionamientos heterogéneos vinculados con la formación en igualdad de género.

Tabla 4. Coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald por ítem de la escala final

Ítem	Correlación ítem total corregida	si se elimina el ítem	si se elimina el ítem
1	0.395	0.795	0.843
2	0.368	0.796	0.844
3	0.644	0.781	0.825
4	0.643	0.782	0.825
5	0.662	0.779	0.823
6	0.601	0.782	0.829
7	0.412	0.793	0.843
8	0.189	0.808	0.853
9	0.654	0.778	0.825
10	0.550	0.783	0.832
11	0.698	0.775	0.822
12	0.385	0.795	0.842
13	0.221	0.807	0.853
14	0.210	0.807	0.854
15	0.180	0.811	0.855
16	0.263	0.806	0.852
17	0.080	0.816	0.857

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de Jamovi (versión 2.5).

Estos hallazgos sugieren que la escala integra tanto componentes altamente homogéneos como dimensiones que reflejan tensiones conceptuales y posicionamientos diferenciados dentro del constructo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transversalización de la perspectiva de género en las universidades mexicanas no es una decisión opcional. Desde hace tiempo, México es firmante de tratados internacionales que establecen la obligación de los Estados y sus instituciones de esta-

blecer condiciones de igualdad de género (OACNU, 1979; OEA, 1994). En el mismo tenor, las instituciones educativas mexicanas están obligadas a brindar una educación “con perspectiva de género y de derechos humanos, eliminando toda forma de discriminación, exclusión y violencias” (LGE, 2026, art. 7 Inciso II). Esta responsabilidad es un compromiso aún más apremiante para la universidad pública, que aún con las grandes dificultades de la era actual, sigue constituyendo ese espacio privilegiado para la libre discusión de las ideas, el encuentro entre generaciones y la formación de quienes generarán y aplicarán conocimientos para transformar la realidad (Muñoz, 2009), y que de acuerdo con la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021, art. 7), tiene la encomienda de:

V. La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos;

VI. El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

En este contexto, resulta indispensable evaluar de manera continua los esfuerzos de cambio institucional y transversalización de la perspectiva de género, para fortalecer los ámbitos en los que se esté teniendo impacto positivo, y aprovechar todos los espacios de oportunidad para mejorar dichos esfuerzos. Con tal fin, resulta significativo proveernos de las mejores herramientas posibles para la medición de las diferentes dimensiones del fenómeno, en sus distintos niveles de análisis, de manera que sin perder la complejidad requerida (García, & Colmenares, 2023), sí podamos conocer y precisar los avances específicos. Esa es la relevancia del presente ejercicio de validación y adaptación de un instrumento, que no sólo resulta de aplicación práctica y directa en un ámbito escolar, sino que también ya ha mostrado sus bondades en los contextos de otros países.

La validación por jueceo de expertas es un aval con amplia relevancia para el uso de la ESFIG en población mexicana, y sugiere que este instrumento práctico, de fácil aplicación y calificación, puede ser útil en el contexto de la evaluación de nuestros esfuerzos formativos. La estructura factorial de la escala original que se replica en esta aplicación fortalece la validez de constructo de la escala y hace comparables las observaciones locales con otras a nivel global. Esta equivalencia permite un diálogo entre los esfuerzos de transversalización en diferentes latitudes; un diálogo que considere las particularidades locales pero que promueva una comprensión de aquello que compartimos y resonamos como parte de una problemática estructural internacional (Araiza, & Cagliero, 2023).

El presente trabajo se realizó con la participación de una muestra no probabilística del alumnado universitario, lo cual puede constituir una limitación y sugiere parsimo-

nia y prudencia al intentar generalizar los datos (Hernández, 2021). Sin embargo, la participación de estudiantado diverso en cuanto a identidades, avance en trayectoria académica y experiencia con las asignaturas, puede ser una ventaja que deberá confirmarse con estudios posteriores.

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia empírica sólida sobre la validez y confiabilidad de la versión adoptada de la EFIG en juventudes universitarias mexicanas. Y coinciden con investigaciones previas que destacan cómo la educación en igualdad de género contribuye no sólo al desarrollo de actitudes igualitarias, sino también a una comprensión más integral de los sistemas de poder y exclusión (Bravo-Mancero et al., 2023; Brito Rodríguez et al., 2020). El uso de esta escala, por tanto, permite no sólo evaluar programas académicos, también genera evidencia que puede integrarse a otras medidas, cualitativas y cuantitativas, desde diferentes informantes, con diversos focos de análisis, para configurar una perspectiva multidimensional y compleja de la aceptación, efectividad y perspectivas de las políticas educativas con perspectiva de género. Esta perspectiva amplia e informada, a su vez, posibilitará la mejora continua y la pertinencia de las propuestas formativas frente a una sociedad dinámica y en constante cambio.

La versión validada y adaptada de la EFIG demostró contar con propiedades psicométricas adecuadas para su uso en población universitaria mexicana.

## REFERENCIAS

- Acuña Kaldman, C., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., & Abril Valdez, E. (2022). Protocolo de actuación para analizar acciones preventivas en violencia de género en una universidad pública. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13 (1). <https://doi.org/10.29059/rpcc.20220501-142>
- Araiza Díaz, A., & Cagliero, S. (2023). Silencios que legitiman. Respuestas universitarias a las violencias sexuales y de género. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 42, 1-22. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2457>
- Barragán- Gamba, D., Parra- Rodríguez, L. M., & Uribe-Taborda, A. (2026). Efectos de los estereotipos de género en la vida académica de las estudiantes universitarias, *GénEroos*, 4 (7), 109-137. <https://doi.org/10.53897/RevGenEr.2026.7.4>
- Biglia, B., & Vergés-Bosch, N. (2020). Más allá de la transversalización de la investigación. En C. Attardo, M. Bernárdez, M. P. López, A. Merodo, V. Solberg, N. Yabkowski, L. Fabbri, R. Moltoni, F. Rovetto, A. Riduejo, M. de los A. Dicapua, P. Teglia- Palermo, L. Bertolaccini, B. Biglia, & N. Vergés- Bosch (Eds.), *Apuntes*

sobre género en currículas e investigación (pp. 97-126). Cuadernos feministas para la transversalización, Universidad Nacional de Rosario.

Bravo-Mancero, P. C., Guffante-Naranjo, T. M., & Falconí-Urriarte, M. Y. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (35), 303–324. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.09>

Brito Rodríguez, S., Basualto Porra, L., & Posada Lecompte, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 1-38. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>

Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 23(2), 231-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7450411>

Cardona-Moltó, M. C., Chiner, E., Villegas-Castrillo, E., Miralles-Cardona, C., Kitta, I., & Camuñas, C. (2019). Teaching4diversity, equity and inclusion: Higher Education. En *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*. Convocatòria 2018-19, 1013-1018. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/887e1514-77fe-4368-8079-4766e71b012c/content>

Castañeda Salgado, M. P., Gutiérrez Castañeda, G., & Tena Guerrero, O. (2023) La consolidación de las feministas académicas en la UNAM: Acciones y aportaciones. En N. Blázquez Graf, M. P. Castañeda Salgado, G. Delgado Ballesteros, F. Flores Palacios, & O. Tena (Eds.), *Trayectorias y desafíos del feminismo en la UNAM: Una mirada colectiva* (pp. 91-131). Universidad Nacional Autónoma de México.

Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 137-157. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128>

Chapa Romero, A. C., Colmenares Vázquez, L., García Vigil, M. H., Hernández Crespo, T. J., Navarro Corona, C. I., & Rocha Sánchez, T. E. (2024). Tejiendo historias violeta: El sendero de las asignaturas de género de la Facultad de Psicología. En M. Quijano Velasco, M. Morales Magaña, & L. M. García Velázquez (Coords.), *Pintando el currículo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género de la UNAM* (pp. 212-227). Coordinación para la Igualdad de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/curriculo-violeta>

- Coordinación para la Igualdad de Género [CIGU]. (2021). *Informe del primer año de labores*. <https://coordinaciongenero.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/informe-1an%25CC%2583o-NarrativaGaceta.pdf>
- De Barbieri, Teresita (2004). Más de tres décadas de los estudios de género en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(núm. especial), 197-214. <https://www.jstor.org/stable/3541450>
- Frías, S. M. (2026). Violencia de género en universidades mexicanas: Magnitud, protocolos y respuestas institucionales. *Revista Mexicana de Sociología*, 88(1), 133-164. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2026.1.62690>
- García Jiménez, R. (2023). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la brecha de género: mujeres en Educación Superior en México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(27). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1305>
- García Vigil, H., & Colmenares Vázquez, L. (2023, 13 al 15 de septiembre). *Evaluación situada y multidimensional de la formación a partir de las asignaturas de género: El caso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México* [Ponencia en congreso], XIV Congreso Iberoamericano Ciencia, Tecnología y Género, Madrid, España.
- Gargallo, F. (2022). *Ideas feministas latinoamericanas*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- González Pescador, L. F. (2025). Violencias persistentes: La educación superior y una vida libre de violencia para las mujeres. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 37(1), 119-140. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1032>
- Güereca, R. (2025). El backlash antifeminista en las universidades: un reto para el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. En A. Carosio, & M. Valdívieso (Coords.), *Feminismos en el nudo de ultraderechas y neoconservadurismos radicales*. Grupo de Trabajo Feminismos, resistencia y emancipación, CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/252987/1/Feminismos-nudo.pdf>
- Hernández, G. O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252021000300002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002)
- Kitta, I., & Cardona-Moltó, M. (2020). Adaptación y validación de la versión griega del índice EFIG (Evaluación de la Formación para la Igualdad de Género) en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Su-*

perior. *Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 259-268). Octaedro. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/cfbc5ac8-c9fe-45e3-b9ed-16742aeaf427/content>

Ley General de Educación [LGE]. (2026). *Reforma 15 de enero 2026*, Diario Oficial de la Federación, México.

Ley General de Educación Superior [LGES]. (2021). *Reforma 20 de abril 2021*, Diario Oficial de la Federación, México.

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

Martínez, Y., & Díaz, Z. (2018). Evaluación sensible al género para la gestión de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena De Salud Pública*, 21(2), 160-168. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2017.48916>

Miralles-Cardona, C. (2019). Evidencias de fiabilidad y validez del índice de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG). En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (1.ª ed., pp. 320-331). Octaedro.

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>

Muñoz García, H. (2009). Introducción. En H. Muñoz García (Ed.), *La Universidad pública en México* (pp. 5-22), Seminario de Educación Superior, Coordinación de Planeación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Muñoz-Rojas, C., & Rodríguez-Wong, D. (2023). El trabajo de cuidados y la trayectoria educativa de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2023/118), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8c392ceb-e9f0-4cb6-8f6c-753007152ed9/content>.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas [OACNU] (1979, 18 de diciembre). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

- Organización de Estados Americanos [OEA]. (1994, 9 de junio). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belem Do Pará"*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&nrm=iso)
- Pana, A. G., Bonilla-Algovia, E., & Carrasco Carpio, C. (2025). Sensibilización y formación en igualdad de género del alumnado de grado en Magisterio en Castilla-La Mancha (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 171-185. <https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115097>
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2), 192-215. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9153096.pdf>
- Quijano Velasco, M., Morales Magaña, M., & García Velázquez, L. M. (2024). Pintando el currículo de violeta. En M. Quijano Velasco, M. Morales Magaña, & L. M. García Velázquez (Coords.), *Pintando el currículo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género de la UNAM* (pp. 12-26). Coordinación para la Igualdad de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/curriculo-violeta>
- Quintana López, V., Bojórquez Díaz, C., Díaz López, K., & Mejía León, M. (2022). Percepción de igualdad de género en la formación de universitarios del área de la salud. *Revista ProPulsión*, 4(2). [https://www.researchgate.net/publication/358008104\\_Percepcion\\_de\\_igualdad\\_de\\_genero\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_universitarios\\_del\\_area\\_de\\_la\\_salud](https://www.researchgate.net/publication/358008104_Percepcion_de_igualdad_de_genero_en_la_formacion_de_universitarios_del_area_de_la_salud)
- Rogers P. (2024). Best practices for your confirmatory factor analysis: A JASP and lavaan tutorial. *Behavioral Research Methods*, 56(7), 6634-6654. <http://doi.org/10.3758/s13428-024-02375-7>
- Samudio, E. (2016). El acceso de las mujeres a la educación superior. La presencia femenina en la Universidad de Los Andes. *Procesos Históricos*, 29, 77-101.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 27(2), 53-55. <http://doi.org/10.5116/ijme.4d-fb.8dfd>.
- The Jamovi Project. (2024). *jamovi*. (Version 2.5) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. EDICIONES B.

### ANEXO 1. VERSIÓN ADAPTADA DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN SENSIBLE A LA FORMACIÓN EN IGUALDAD DE GÉNERO (ESFIG)

A continuación, encontrarás afirmaciones sobre tu formación en igualdad de género. Marca tu nivel de acuerdo en cada una.

		Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Totalmente de acuerdo 4
1	La Facultad ha adoptado un enfoque proactivo hacia la perspectiva de género				
2	La Facultad aplica la normativa vigente de la UNAM en materia de género				
3	La formación en género es necesaria para ejercer mi disciplina				
4	Incluir la perspectiva de género en la formación es esencial para combatir el sexismo en la práctica profesional de mi disciplina				
5	La perspectiva de género es igual de importante para mi formación que el estudio de otras perspectivas				
6	La diversidad de identidades sexo-genéricas debería de recibir mayor atención en el plan de estudios				
7	Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para ejercer mi disciplina desde una perspectiva de género				

		Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Totalmente de acuerdo 4
8	La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas				
9	La perspectiva de género debería estar integrada en el ejercicio de mi disciplina con carácter obligatorio				
10	Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género				
11	Considero que la materia o materias de género en mi facultad son necesarias para mi formación profesional				
12	El profesorado de las asignaturas de género está suficientemente sensibilizado y capacitado en las cuestiones de género				
13	El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas				
14	Los estudiantes reciben más atención por parte del profesorado que las estudiantes				
15	Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia				
16	Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo (que "le echan ganas") que a su capacidad ("que son buenas en eso").				

		<b>Totalmente en desacuerdo 1</b>	<b>En desacuerdo 2</b>	<b>De acuerdo 3</b>	<b>Totalmente de acuerdo 4</b>
17	El profesorado de las asignaturas que no son de género está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género				