



PSICOLOGÍA

**¿MÁS INSTRUMENTAL O MÁS EXPRESIVA? UN ANÁLISIS
DE LOS RASGOS DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN MUJERES
UNIVERSITARIAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

LORENA MENDOZA ALVARADO

ILSE IRASEMA MORALES ALQUICIRA

SANDRA ABIGAIL NUÑEZ GARCIA

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: DRA. ALBA ESPERANZA GARCÍA LÓPEZ

COMITÉ: MTRA. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS

MTRO. EDGAR PÉREZ ORTEGA

MTRA. MARÍA FELICITAS DOMÍNGUEZ ABOYTE

DRA. ELIZABETH ALVAREZ RAMÍREZ



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

~LORENA~

*Dedicado a **mis padres**, mi mamá Silvia Alvarado Ortiz y a mi papá José Mendoza Zavala, quienes me apoyaron en todo para construir mi educación, gracias a ellos por hacer lo posible para nunca me faltara nada y me dieran su ejemplo a seguir para ser una mejor persona con el mundo; por estar ahí toda la vida. Gracias por su paciencia y por creer en mí. ¡Los amo!*

*Y a **mis primos** más pequeños Brenda, Fernanda, Saúl, Luis Manuel, Sarita, para alentarlos a seguir aprendiendo no solo para obtener un grado, sino para engrandecernos como personas, y saber que con dedicación, esfuerzo y paciencia, se pueden alcanzar metas y cumplir objetivos no solo personales, pues la importancia del conocimiento radica en usarlo para hacer el bien con uno mismo y hacia los demás.*

Le agradezco...

A mi familia; a mis abuelos, en especial a mi abuela Rosa, siempre velando por mi salud y alimentación para que lograra aguantar los días de estudio y de desvelos; a mis tíos y tías que siempre me apoyaron para terminar la carrera depositando esperanzas en mí y consintiéndome. Gracias, por sus ánimos y sus atenciones.

A Alejandro por llegar en el momento preciso para seguir madurando y crecer como personas, venciendo obstáculos y abriendo puertas. Gracias por tu amor, tiempo, comprensión y por estar ahí siempre que lo necesité. Te amo.

A mis amigos que conocí desde el Colegio de Ciencias y Humanidades y que todos estuvieron de alguna manera pendiente en mi trabajo de tesis y en mi vida, desahogándome con ellos y brindándome su apoyo y escucha. Gracias, los quiero.

A mis compañeras de tesis por sus esfuerzos, contribuciones y paciencia para que todo quedara bien, porque junto con este trabajo conocí más a fondo a dos valiosas personas con las que compartí momentos agradables y que sé que serán buenas colegas.

*A todos mis compañeros de la **Unidad de Asesoramiento Psicológico en materia Familiar**, en especial a mis compañeras amigas, psicólogas y abogadas, y abogado, por preocuparse de mi bienestar, escucharme y estar al pendiente de mi titulación, así como a mis jefas, también por darme la oportunidad de hacer el servicio y prácticas profesionales ahí, y ser flexibles en todo este proceso facilitándome los horarios. Gracias porque sobretodo que fueron universitarias que salieron adelante y ahora son mujeres capaces y trabajadoras que compartieron conmigo conocimientos y son un ejemplo a seguir, las quiero.*

*A mis compañeritas de **Servicio Social**, que bueno, conocí muchas otras psicólogas que se inician en esta profesión y que sé que la aplicaran de la mejor forma, y estoy segura volveré a ver. Encontrarlas en mi vida fue una gran experiencia y satisfacción.*

*A mi tutora la **Dra. Alba** por su entusiasmo y disposición para checar nuestro trabajo, compartir sus conocimientos y darnos buenas vibras para impulsarnos a dar termino a nuestro trabajo. Espero seguir contando con su presencia en mi vida.*

*A mis asesores el Maestro Edgar y Dra. Elizabeth por guiarnos a lo largo de la tesis y regalarnos parte de su tiempo y dedicación, y a mis **sinodales**, la Mtra. Sara y Mtra. Felicitas quienes fueron de mis profesoras admirables por su entrega y forma de ser. Gracias.*

*A mi máxima casa de estudios **UNAM** de la cual estoy orgullosa y agradecida de pertenecer a ella por siete años y medio y espero seguirla aprovechando al máximo ya que me dio una formación no solo académica, también cultural y social llena de valores y crecimiento humanitario lo cual me complace. A mi facultad de Estudios Superiores Zaragoza y a sus clínicas multidisciplinarias por confiar en la capacidad de los estudiantes de dar un buen servicio a la comunidad, a mis pacientes y pacientitos por enseñarme lo agradable que puede ser mi carrera y saber que algo pequeño puede hacer algo grande en una persona. A mis profesores de los cuales todos nos dejaron algún conocimiento y experiencia. Y por los más apasionados por su docencia.*

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

~ILSE IRASEMA~

Dedico esta tesis a mi amada familia, que siempre han estado a mi lado, es gracias a ustedes que he llegado hasta donde estoy y veo realizada esta meta.

A mis padres, Silvia y Martin.

...Gracias, por su cariño y amor, que me demostraron en toda mi vida. Por los valores que me enseñaron, que me ayudaron a ser una mejor persona cada día. Porque siempre procuraron que a mi hermano y a mí nunca nos faltara nada. Por su paciencia, sus consejos y por siempre haberme apoyado en mis sueños y decisiones, no solo de forma económica, sino impulsándome a llegar más lejos y nunca rendirme por más difícil o lejano que se vea el camino. Agradezco tener padres como ustedes y sepan que siempre los querré.

A mi hermano Martin.

...Gracias, por estar ahí en las buenas y en las malas, por aconsejarme de diversas maneras y darme tu apoyo cuando más lo necesitaba. Gracias, porque compartiste la infancia conmigo, y ahora está llena de recuerdos, vivencias y experiencias juntos. Gracias, por confiar y creer en mí, te quiero hermano.

A mis bisabuelos que en paz descansen, Juventina y Gabriel, a mi **abuela** Rebeca, **mis tíos** Velia y Alejandro, y **mis primos** Orlando y Uriel.

...A mis bisabuelos, que siempre estuvieron ahí para cuidarme y demostrarme su cariño, y aunque ya se nos han adelantado en el camino, me dejan gratos recuerdos juntos. A mi abuela y mi tía, por estar siempre ahí y haber cuidado de mí con cariño desde que era pequeña, porque siempre haber creído en mí y en que lograría desarrollarme como profesionista, y por siempre expresar que están orgullosas de mí. A mi tío y primos, por su apoyo y los momentos juntos, por su amabilidad y buen humor que siempre lograron sacarme una sonrisa aun cuando estaba triste.

También, agradezco a Dios, mis amigos, profesores y docentes así como a la UNAM por ser apoyo en esta importante etapa de mi vida.

A Dios

...por darme la vida y permitirme existir en este mundo, porque cada que me sentía perdida y sin camino acudía a ti, y recibía a cambio confort, alivio y paz, y lograba salir adelante para cumplir mis sueños y mis metas.

A mis amigos Ana, Giovanni, Edna, Gaby, Irene y Ale.

...Ana y Gio, gracias por ser mis amigos desde la preparatoria, y a pesar de que cada uno tomo rumbos muy distintos y podemos vernos no tan a menudo, cuando nos reunimos, es como si el tiempo no hubiera pasado, y espero de corazón que podamos seguir siendo amigos muchos años más.

...Mis amigas Gaby y Edna, por ustedes aprendí que a pesar de la distancia, no es impedimento para lograr una amistad, por todos estos años soportándome y considerándome su amiga y que a pesar de que no podamos vernos en persona, las siento tan cerca de mí en todo momento.

... Irene y Ale, gracias por ser mis amigas y compañeras en la carrera, por todos esos momentos que compartimos que hoy en día puedo recordar con una sonrisa y que alegran mi corazón, por siempre escucharme y aconsejarme tanto en el ámbito académico como el personal, mejores amigas no pude pedir, sepan que siempre tendrán un lugar en mi corazón, gracias por ser parte de mi vida, las quiero.

A mis amigas y compañeras de la tesis, Sandy y Lore.

...por embarcarse a mi lado con este trabajo tan importante como lo es la tesis, luchamos y trabajamos juntas para seguir adelante, y lo conseguimos. Lore, aunque tenemos poco de conocernos, en este tiempo juntas te he considerado como una gran amiga, compartimos mucho en este tiempo, eres una persona increíble y deseo que tengas mucho éxito y seas feliz porque lo mereces, gracias por tu amistad. Sandy, fuiste mi primer amiga en la universidad, quiero que sepas que tu amistad es muy valiosa para mí, estuvimos juntas en las buenas y en las malas, pero siempre logramos salir adelante y conservar esa amistad, sé que lograras todo lo que te propongas y que ayudarás a mucha gente porque además de ser una buena persona, eres una excelente psicóloga, te quiero y estimo, pero además, siempre tendrás mi admiración.

A mis asesores, Dra. Alba, Maestro Edgar y Dra. Elizabeth, y mis sinodales, Mtra. Sara y Mtra. Felicitas.

...Por su apoyo y consejos profesionales para este trabajo, por sus buenos deseos y dedicar su tiempo en esta tesis. Gracias, especialmente a la Dra. Alba, por su paciencia y disposición para apoyarnos con la tesis, por encausarnos y motivarnos a llegar al final.

A mis profesores de la carrera, Sergio Mandujano, Lidia Beltrán, Vicente Cruz, Manuela Alarcón, Nancy Montero, Juan Carlos Del Razo, Carlos Martínez López, Sughey López, Silvia Mercado y Alma Patricia Fernández.

...Por compartir toda su experiencia y sus conocimientos, ayudando en mi formación como profesional, por ser siempre tan excelentes profesores que además de enseñarnos, nos motivaban a ver más allá, a ser críticos y tener nuestras propias ideas y puntos de vista, por siempre estar dispuestos a orientarnos y apoyarnos no solo como alumnos, sino como individuos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

*Finalmente, quisiera agradecer a la **UNAM**, por la oportunidad de estudiar mi carrera y ser parte de su comunidad, y gracias especialmente a la Facultad de Estudios Zaragoza, porque con todo su apoyo pude desarrollarme académica, personal y profesionalmente, tiene mi agradecimiento de toda la vida, y procurare desempeñarme de forma profesional y humanitaria como psicóloga, empleando los conocimientos que gracias a esta maravillosa institución adquirí.*

••

“No se puede esperar construir un mundo mejor sin mejorar a las personas. Cada uno de nosotros debe trabajar para su propia mejora, y tu capacidad para cambiar reside en tu capacidad para actuar de manera diferente”.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

~SANDRA ABIGAIL~

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

A Dios por darme la oportunidad de vivir y de perseverar para conseguir mis metas. Porque gracias a su amor tan inmenso e infinito me permite llegar hasta este momento. Y por hacer presente en mi vida a personas de las que aprendo mucho en cualquier lugar en el que estoy.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por permitirme formar parte de su comunidad, sobre todo a la Facultad de estudios superiores Zaragoza porque fue donde adquirí una formación teórico-práctica personal, académica y profesional que me permitirá desarrollarme en cualquier ámbito, especialmente en el ámbito laboral de manera que pueda brindar un digno servicio a mi sociedad.

A todas las Chicas universitarias de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Facultad de Estudios Superiores Aragón y Ciudad Universitaria, que participaron en la investigación, porque sin su ayuda no hubiera sido posible, por su amabilidad, paciencia, sinceridad, colaboración y cortesía.

A mi Directora de tesis la Dra. Alba García López, por su disposición, tiempo y amabilidad, por sus conocimientos y aportaciones dedicados, ya que con su apoyo, paciencia y enseñanzas, hizo posible la estructura y forma de este trabajo. Y porque más que una docente es una gran persona y amiga.

A mi asesor, el Mtro. Edgar Pérez Ortega, por su asesoría en estadística brindada, porque fue de mucha ayuda para la culminación de este proyecto, y por su tiempo y dedicación.

A mi tutor adjunto la Dra. Elizabeth Alvarez Ramírez, por su disposición, amabilidad, sugerencias y conocimientos brindados, en esta investigación. Porque cuando tuvimos dudas en algunos puntos de la tesis, nos dio sugerencias precisas que nos ayudaron terminar este trabajo.

A mis sinodales la Mtra. Sara Guadalupe Unda Rojas y la Mtra. María Felicitas Domínguez Aboyte por sus observaciones en la redacción de este trabajo, por su disposición y ayuda desinteresada.

A mis compañeros de carrera, porque con los debates, discusiones, conversaciones y comentarios en clase, hicieron más enriquecedor mi aprendizaje en la universidad.

A todas mis amigas, compañeras y colegas que fueron y siguen formado parte de mi vida, porque sin ellas no hubiera podido realizar los mejores trabajos en equipo, tener los mejores aprendizajes, las mejores salidas al cine, las mejores sugerencias, los mejores festejos de cumpleaños, por la paciencia, las alegrías, los enojos, las tristezas y por toda la amistad que me brindaron. Especialmente a Dulce, Lupe y Jessica de la preparatoria y de la universidad a Irene, Alejandra, Delia e Isa.

Y por último y no por eso menos importantes a Ilse y Lorena mis amigas y compañeras de tesis, por haberme tenido paciencia, respeto, tolerancia y porque juntas tuvimos siempre un gran compromiso que nos ayudó a concluir la tesis, para al fin titularnos. Y recordare siempre, el mensaje que Ilse nos mandó a Lorena y a mí en años nuevo: ¡porque en este 2015, si nos titulamos!

¡A todas las quiero mucho y espero que nuestra amistad perdure!

A todos los docentes que tuve a lo largo de mi formación académica, porque con sus conocimientos, experiencia, tiempo y compromiso brindados puede adquirir las herramientas necesarias para desarrollar mis habilidades académicas en los ámbitos laboral, escolar, familiar y social. Especialmente a la Mtra. Lidia Beltrán, Mtro. Sergio Carlos Mandujano Vázquez, profesor Vicente Cruz Silva, porque no solo me enseñaron teorías y enfoques sistémicos, sino también me enseñaron una filosofía de vida. Y también agradezco a la Dra. Elizabeth Alvarez Ramírez, a la Mtra. Manuela Meztli Alarcón Navarrete, a la Mtra. Sara Unda, al Mtro. Edgar Pérez Ortega, a la Mtra. Felicitas Domínguez Aboyte, al profesor Carlos Martínez López, a la Mtra. María Sughey López Parra, a la profesora Nancy Montero Santamaría y al profesor Juan Carlos del Razo Becerril por ser unos docentes con vocación y transmitirnos sus conocimientos y experiencia con la mejor disposición.

Y finalmente a **todas las personas** que han formado parte de mi corta vida.

Quiero agradecer y dedicar este trabajo a todas las personas que siempre han estado conmigo a pesar de las adversidades y de mi carácter.

A mis padres, José Luis Nuñez Orozco y Clementina Garcia Rodríguez, por su incondicional amor e infinita confianza, por sus consejos, regaños y paciencia, por sus desvelos y cuidados, por todo el apoyo inmenso que me dan. Y por toda la educación de valores que me brindaron con su ejemplo, ya que sin ella no sería la persona que hoy en día soy. ¡Los amo mucho!

A mis hermanas, mi hermana de sangre Yadi, por ser mi confidente, cómplice, aliada y amiga, gracias por estar conmigo, por tenerme paciencia, por los consejos, por retomar de nuevo tus estudios cuentas con todo mi apoyo ¡confió en ti, pues sé que lograras todo lo que te propongas en tu vida! y por último, te agradezco por todos los aprendizajes que me has enseñado, te amo mucho. **Y a mi hermana del alma Carmen** por su amistad y complicidad, te quiero mucho.

Para ustedes mi más eterno respeto, admiración y agradecimiento. Quiero que sepan que **me siento muy orgullosa de pertenecer a esta familia**. Esta tesis es de ustedes y para ustedes, gracias por estar conmigo en las buenas y en las malas.
¡Los amo mucho!

A mis familiares, abuelos, tíos, primos y padrinos que estuvieron pendientes de mi bienestar, crecimiento y formación, especialmente a mi abuela Carmen, a mi tío Jorge, a mi padrino Tino, a mi madrina Claudia, a mi primo David (por sus alegrías y sonrisas) y a mi prima hermana Brenda (por esas vacaciones con usted y mi hermana Yadi, que cambiaron mi perspectiva de ver la vida y mi forma de ser). ¡Los quiero mucho!

A mí porque sin mi tenacidad, compromiso, perseverancia y el gran enfrentamiento que tuve con mis miedos a lo largo de la carrera, no hubiera podido terminar la licenciatura y la tesis.

Concluyo con dos frases en la que creo fielmente:

Pequeños grandes cambios

Bill O'Hanlon

Por mi raza hablará el espíritu

José Vasconcelos

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo I. Género	5
1.1 ¿Qué es el género?.....	6
1.1.1 Diferencia entre sexo y género	8
1.2 Construcción del género desde una perspectiva Psicosociocultural	8
1.2.1 Género, poder y dominación	9
1.2.2 Género y prestigio.....	16
1.3 ¿Qué es la identidad de género?	21
1.3.1 Roles de género y actitudes hacia el rol	22
1.3.2 Estereotipos	24
1.3.3 Rasgos de identidad de género	25
1.4 La cultura en la construcción de identidad de género	26
Capítulo II. La inclusión de la mujer en la educación institucionalizada	28
2.1 Antecedentes históricos	30
2.2 Primer acercamiento en México de la mujer en la educación institucionalizada. .	32
2.3 Mujer en la institucionalización actual	33
2.4 Exigencias académicas y culturales.....	34
2.5 Perfiles académicos	37
2.5.1 Pedagogía.....	38
2.5.2 Enfermería	39
2.5.3 Ingenierías	40
2.5.4 Arquitectura.....	45
2.6 Carreras con mayor matrícula femenina y masculina	46
Capítulo III. De la Masculinidad-feminidad a la Instrumentalidad-expresividad	50
3.1 Antecedentes históricos en la medición de los constructos masculinidad y feminidad.....	51
3.2 Masculinidad y feminidad	53
3.3 Rasgos instrumentales y expresivos	55
3.3.1 Rasgos instrumentales positivos.....	55
3.3.2 Rasgos instrumentales negativos	56

3.3.3 Rasgos expresivos positivos	56
3.3.4 Rasgos expresivos negativos	56
3.4 Medición de los rasgos de identidad de género	57
Método	59
Resultados.....	67
Discusión	77
Conclusiones	84
Consideraciones finales	86
Referencias	88
ANEXO	97

Resumen

El objetivo de la presente tesis fue diferenciar los rasgos de identidad de género de las mujeres que estudian una carrera con mayor matrícula femenina o masculina, por lo que se aborda la integración de la mujer al ámbito educativo a lo largo del tiempo. Se tomó una muestra de 120 estudiantes universitarias de carreras con mayor matrícula masculina donde se incluye arquitectura e ingenierías, así como carreras con mayor matrícula femenina como pedagogía y enfermería de la UNAM, con edades de 18 a 27 años, contando con un 50% de créditos (a excepción de enfermería) y de nacionalidad mexicana (o residencia de no menor a 5 años) quienes contestaron la Escala de Dimensiones Atributivas a la Instrumentalidad y la Expresividad (Díaz-Loving, Rocha Sánchez y Rivera Aragón, 2007) con lo cual se pretende comprobar si al encontrarse en contextos con poblaciones diferentes y exigencias particulares, los rasgos convencionales para mujeres (expresivos) serán modificados. Los resultados obtenidos muestran que existen diferencias en los rasgos de identidad género en carreras con mayor matrícula femenina y masculina, pues hay una adquisición de rasgos instrumentales (orientado al logro, egocéntrico y autoritario) en universitarias de carreras con mayor matrícula masculina, no obstante siguen manteniendo rasgos expresivos y normativos para las mujeres.

Palabras clave: Universitarias, feminidad, masculinidad, rasgos, educación, género, roles

Introducción

El ser hombre o mujer, no se limita a algo plenamente natural, están involucrados también factores psicológicos, sociales y culturales, los cuales, definen el cómo un individuo se asume como perteneciente a un género. Así pues, cada cultura define y establece ciertas ideas y creencias acerca del cómo debe ser, actuar e incluso pensar, un hombre y una mujer, definiendo de esta forma el papel que jugará cada uno en la sociedad a la que pertenecen.

Sin embargo, la cultura mexicana ha sido testigo de una serie de cambios políticos, económicos y sociales que han llevado a la conformación de una serie de evaluaciones culturales que reflejan el vivir cotidiano tanto de hombres como de mujeres, los cuales van experimentando una combinación de los modelos tradicionales y no tradicionales, ya que se trata de vivir en contra del dominio de los roles predeterminados y bajo nuevas formas en lo social (hombre, mujer, familia, carrera), las cuales favorecen la idea de que ambos pueden alternar entre un rol y otro, siempre y cuando eso les genere un gusto sin queja (Aguilar, Valdez, González, & González, 2013).

A pesar de que el índice de segregación ocupacional por sexo muestra la tendencia a que mujeres y hombres vayan a emplearse en ocupaciones distintas, de acuerdo con Buquet, Cooper, Rodríguez y Botello (2006) ante las exigencias actuales en el campo laboral y educativo, se refleja un reciente aumento de presencia de mujeres en la universidad. Las mujeres muestran un incremento permanente, pasando de un 35 por ciento en 1980 a un 52 por ciento en el 2005, y con cada año que pasa, la cifra ha ido en aumento.

Continuando con el campo educativo, cuatro de diez carreras se volvieron de mayor matrícula femenina: contaduría, médico cirujano, psicología y médico veterinario zootecnista; dos aumentaron la participación de las mujeres pero continuaron en la condición de carreras de mayor matrícula masculina: arquitectura y economía; mientras que cuatro presentaron una disminución en la matrícula femenina: derecho, administración, cirujano dentista y QFB.

Rubio (2009) refiere que el universo social simbólico envía a las chicas una imagen devaluada de sus congéneres que sólo pueden eludir ocupando posiciones masculinas o desarrollando las habilidades y los emblemas que poseen los chicos.

De esta manera, se da una nueva feminidad, como algunos la califican; que se suele explicar como reacción a los cambios producidos en los roles familiares, la redefinición social de lo femenino y lo masculino y a los modelos que se imponen desde la televisión, el cine, la música y las revistas para adolescentes, y claro está, esta nueva feminidad influye en la decisión de las mujeres actuales para decidir estudiar una carrera antes considerada 'típicamente' masculina. Sumado a esto, Guevara (2012) menciona que la familia juega un papel crucial en esta decisión, pues el apoyo que muestran a sus hijas, así como los modelos de feminidad que promueven, contribuyen de manera significativa para superar los retos que ellas enfrentan en la elección de carreras no tradicionales, especialmente aquellas vinculadas a las ciencias exactas o las ingenierías.

Así que resulta probable que las chicas que se enfrentan al modelo de feminidad impuesto realicen conductas de riesgo y hasta actúen de forma violenta para diferenciarse de otras mujeres, lo que repercutirá en el desempeño de las futuras madres trabajadoras- cuidadoras, las estudiosas (Rubio, 2009).

Por lo que es importante indagar que pasa actualmente con las mujeres que se incorporan en los ámbitos de la educación superior, ¿lo siguen haciendo en carreras consideradas tradicionalmente femeninas o ahora incursionan en espacios considerados típicamente masculinos?, ¿cómo lo hacen y cómo lo enfrentan?

Por tal motivo que para la presente investigación, la interrogante que surgió fue, qué pasa con estas mujeres que se incorporan en espacios antes considerados para los varones, como es el caso de las carreras de ingeniería y arquitectura de mayoría masculina, ¿siguen teniendo rasgos de personalidad iguales a las mujeres en carreras de mayoría femenina? O ¿es que acaso se han apropiado de rasgos que son más comunes en sus compañeros varones?

Para contestar a estas interrogantes, la presente tesis aborda primero qué es el género, la identidad de género, así como el papel de la cultura del mismo; después se abordan temas concernientes a la inclusión de la mujer en la educación institucionalizada para después abordar los rasgos que conforman la identidad de género como lo son los rasgos de instrumentalidad y expresividad. Investigar sobre estas cuestiones resulta de relevancia pues permitirá conocer y valorar las estrategias utilizadas por estas estudiantes y con ello proponer mejores formas de educar y formar profesionales de calidad.

Esto a su vez ayudará en la transformación del país, al reconocer el gran aporte de las mujeres para ser valoradas no solo por habilidades en campos como pedagogía, psicología, cirujano dentista, ciencias de la comunicación, contaduría y mercadotecnia, las cuales demandan un esfuerzo intelectual y/o creativo, y de habilidades para relacionarse con otras personas y que a lo largo de los años se le han adjudicado a ellas. Sino también en carreras que antes se consideraba para “habilidades masculinas” en las cuales en los últimos años las mujeres han sobresalido. Tales como las ingenierías o carreras que involucren ciencias exactas en donde se requieren de esfuerzo intelectual pero también físico, relacionadas con la creación y/o planificación de infraestructura y que se desarrollan en espacios abiertos en donde participan en su mayoría hombres (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2007).

Por consiguiente, también en el ámbito familiar e individual, originará mujeres productivas y con mejores relaciones con las personas que las rodean. Como futuras madres de familia, con o sin pareja, logran un bienestar en sus lazos afectivos lo cual permitirá romper con los patrones culturales tradicionales en su generación y en las siguientes generaciones, y como trabajadoras verán su potencial realizado y reconocido, lo que promoverá que se desarrollen como profesionales.

Capítulo I. Género

Quienes se preocuparon de que los estudios académicos en torno a las mujeres se centrasen de forma separada y demasiado limitada en las mujeres, utilizaron el término "género" para introducir una noción relacional en el vocabulario analítico. De acuerdo con Scott (1986) el interés en el género como categoría analítica ha surgido sólo a finales del siglo XX. El término género forma parte de una tentativa para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente inequidad entre mujeres y hombres. Parece significativo que el uso de la palabra género haya surgido en un momento de gran confusión epistemológica, que en algunos casos pareciese sufrir una metamorfosis desde los paradigmas científicos a los literarios entre quienes se dedican a las ciencias sociales y en otros casos, la forma de los debates acerca de la teoría, entre quienes afirman la transparencia de los hechos y quienes insisten en que toda la realidad se interpreta o se construye, entre quienes defienden y quienes cuestionan la idea de que el "hombre" es el dueño racional de su propio destino.

Marcela Lagarde (1996) en su texto "Género y Feminismo" muestra que la perspectiva de género tiene como objetivo contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración (de la concepción del mundo) a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política, desde las mujeres y con las mujeres. Señalando que el reconocimiento a la diversidad de género y la diversidad de cada uno es el principio esencial de esa perspectiva. Lo que permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y de inequidad entre hombres y mujeres, expresadas en opresión, injusticia, subordinación, discriminación hacia las mujeres en la organización genérica de las sociedades. El análisis ha permitido dar respuesta a las diferencias, buscando otros referentes teóricos del mismo fenómeno; pues el género es un producto sociocultural que se expresa en las personas, en la construcción sociocultural de las diferencias entre hombres y mujeres, involucrando más a las mujeres que a los hombres, ya que

ellas han sido las protagonistas y las más interesadas en la contienda, por ello es por lo que ellas son las que han generado los cambios (Molina, 2010).

1.1 ¿Qué es el género?

En 1951, el psicólogo John Money (como se citó en Molina, 2010) incorpora por primera vez el concepto “género” para referirse al componente cultural, fundamentalmente la influencia educativa, en la formación de la identidad sexual. Se trataba de casos donde no se producía la “normal” convergencia entre el “sexo biológico”, el sexo “psicológico” y el “deseo heterosexual”, lo cual lo consiguió realizando un estudio de personas transexuales, lo que lo llevó a constatar que en la educación de las personas se les pueden asignar papeles que no corresponden con el sexo biológico. Ello se convirtió significativamente en un aporte para el conocimiento científico, pues contribuyó a demostrar que la identidad sexual de las personas (ser machos o hembras) no está determinado por el componente biológico. Colás (2007) menciona que la utilización por parte de los investigadores con enfoques diferentes, hizo que la palabra “género” fuera generando nuevos y diferentes significados a los dados en su origen, cuestión que con posterioridad hace que se reconozca al género dentro de la teoría feminista.

Otro de los autores que marcan un debate terminológico y filosófico y da origen al término género es Robert Stoller, quien a finales de la década de los sesenta logra publicar el libro “Sexo y género” donde hace una evidente separación del sexo biológico del género social, lo que causa mucha polémica, marcando una oposición o tensión al respecto. Aludió que el sexo apunta a los rasgos fisiológicos y biológicos de ser macho y hembra, el género a la construcción social de las diferencias sexuales. Así, el sexo se hereda y el género se adquiere a través del aprendizaje cultural. Esta distinción abre una brecha e inaugura un nuevo camino para las reflexiones respecto a la constitución de las identidades de hombres y mujeres (Molina, 2010).

Facio (1999) menciona que esto se debió a investigaciones que Robert Stoller realizó en torno a varios casos de niñas y niños que habían sido asignados al sexo al que no pertenecían genética, anatómica y/u hormonalmente. Uno de los

casos más famosos sobre los que trabajo, fue en gemelos idénticos. En este hubo un accidente en el momento de realizarles la circuncisión, a uno de ellos por lo que le amputaron el órgano sexual. Los médicos y su familia consideraron que, dadas las circunstancias, era preferible socializarlo como niña a que viviera su vida como un varón sin pene. Fue así como este ser creció con la identidad sexual de una niña mientras su hermano gemelo vivía como niño. Esto hizo pensar a Stoller que la identidad sexual no siempre es resultado del sexo al que se pertenece y decidió continuar con sus investigaciones.

Sin embargo, es el feminismo como movimiento intelectual en los años 60 y 70 quien se encarga de plasmar la evolución filosófica y política en torno a esta discusión, el concepto género marca la diferencia entre los sexos, designa tanto a los seres humanos en su conjunto como su división en dos categorías sexuadas. Se estaba haciendo necesario romper con la tradición y hacer una distinción entre lo que depende de la naturaleza y lo que depende de lo social en la relación entre los sexos, separando por supuesto el hecho biológico de la construcción cultural. Ya entonces se podría afirmar que el sexo no tenía que ver con el género, desligando estas dos realidades. El concepto género va a marcar una dimensión reflexiva, convirtiéndose en el soporte de una filosofía y una liberación ya posible (Molina, 2010). Intentando con esto la teoría feminista cuestionar la forma de estructurar la humanidad, e insistir en reconocer que existen otras formas de generación de conocimientos como el de las mujeres, y el de otros grupos excluidos, que choca contra las relaciones de dominación impuestas por el conocimiento patriarcal que se ha proclamado como el válido, único y universal (González & Arellano, 2010).

Consecuentemente a esto no se debe olvidar que, es el pensamiento patriarcal el que ha construido un sistema de elementos opuestos que identifican a la mujer con la naturaleza, el sexo, lo privado y lo estático, frente al hombre asociado con la cultura, el género, lo público y cambiante (García, 2010). Ya que el concepto de patriarcado es el que visibiliza el problema del poder que fundamenta el sistema de sexo-género. Simbólicamente, el género asigna desigual prestigio a los individuos en una sociedad estratificada en dos géneros,

absolutamente diferentes. Estas desigualdades, resultan de la interpretación arbitraria de los datos originales, favorable al varón. Siendo esto así, lógicamente está sujeto a cambios. Por lo que el feminismo y demás interesados en esta temática han luchado para cambiar esto (Comensaña, 2004).

1.1.1 Diferencia entre sexo y género

Cólas (2007) en su estudio hace la siguiente diferenciación:

El sexo hace referencia a las características biológicas y físicas diferenciales entre hombres y mujeres como cromosomas, genitales, hormonas, etc. En cambio, el término 'género' se refiere al conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino. Es decir, sexo se refiere a las características biológicas que identifican a las personas como hombres o mujeres, mientras que el género es una construcción social del sexo biológico por la que se prescriben diferentes papeles y responsabilidades. Estas diferenciadas funciones sociales están representadas por los estereotipos de género que impregnan todo el tejido y sistema social. (p. 152)

Género parece haberse convertido en una palabra particularmente útil a medida que los estudios sobre el sexo y la sexualidad han proliferado, porque ofrece un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a mujeres y hombres. El uso de género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad (Scott, 1986).

1.2 Construcción del género desde una perspectiva Psicosociocultural

Hacia los años noventa surge una propuesta multifactorial como tal, en la que se arguye la pertinencia de un enfoque teórico que relacione los autoconceptos de masculinidad y feminidad con la identidad de género. Dicha

teoría fue elaborada por Spence en 1993, (como se citó en Rocha, 2009) quien señala que en la medida que la identidad personal se hace consciente, necesita del ropaje de la masculinidad y la feminidad, pues dichos aspectos enfatizan aquello que socialmente se establece como pertinente y perteneciente a cada sexo. La identidad de género es vista como un constructo multifactorial en tanto obedece a múltiples variables a través de los individuos y las culturas. Implica un proceso de socialización continuo y permanente a través de la vida, en el cual se internalizan los estereotipos y los roles asignados socialmente a hombres y a mujeres, traduciéndose en la ejecución de un comportamiento diferencial y en la posesión de características diferentes.

De esta forma, cuando se habla del desarrollo de una identidad genérica, no sólo debe pensarse en el proceso de socialización como eje fundamental de dicha identidad, sino también en otra serie de procesos que se vinculan directamente con la cultura. Uno de estos procesos que resulta fundamental en la adquisición de los estereotipos de género por parte de las personas es lo que se conoce como endoculturación, esto es, el proceso a partir del cual la gente absorbe la información sin darse cuenta por medio del lenguaje y otros símbolos (Rocha & Díaz-Loving, 2005).

También puntúa que el desarrollo de la identidad de género es un proceso complejo, dinámico y multifactorial, que involucra no una, sino múltiples variables tanto culturales, sociales e individuales. En gran medida, la socialización y la endoculturación desempeñan un papel muy importante pero no son los únicos factores que intervienen. La identidad no es una tarea de la infancia sino un proceso continuo y permanente, sujeto a los cambios que se observan en los otros, a los contextos sociales, a las experiencias individuales y por supuesto vinculadas también a los costos y ganancias que se desprenden de ésta.

1.2.1 Género, poder y dominación

El hombre y la mujer son vistos como dos variantes, superior e inferior, de una misma fisiología; las diferencias visibles entre los órganos sexuales masculino y femenino son una construcción social que tiene su génesis en los principios de la

división de la razón androcéntrica. Fundada a su vez en la división de los estatutos sociales atribuidos al hombre y a la mujer. La diferencia entre los cuerpos masculino y femenino, y muy específicamente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000).

Para Rauber (2003) la división y asignación de roles determinados a hombres y mujeres ocurrió durante un proceso prolongado de diferenciación de tareas, marcado principalmente por la necesidad de sobrevivencia de las comunidades o núcleos familiares. La mujer se centraba en la maternidad y en el ámbito doméstico y el hombre asumió el quehacer público, socialmente valorado como más importante que el privado. Esto habla de la existencia de una diferenciación cultural creada por la humanidad, entendiendo que el trabajo es quizá la primera conquista cultural de los seres humanos, y de una diferenciación biológica, la cual, como es lógico, subyace y atraviesa cualquier propuesta de equidad entre los sexos.

Es por tal motivo que Kiss, Barrios y Álvarez (2007), sostienen que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación. Se impone a sí mismo y es tomado como natural gracias al acuerdo casi perfecto e inmediato que obtiene de las estructuras sociales y la división sexual del trabajo, así como también de las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes.

La creación histórico-cultural social de estereotipos de género desde la concepción patriarcal machista, sobre la cual se define la identidad (el ser) de cada sexo, hace que las características y diferenciaciones de cada sexo, contengan una alta asimetría discriminatoria en perjuicio de las mujeres. Por ejemplo, los estereotipos según los cuales ser mujer se confunden con tener sensibilidad y ternura, con la emoción, pasividad, sumisión, intuición, y con lo irracional subjetivo y misterioso. Correlativamente, ser hombre se identifica con tener valor, fuerza y poder, y esto con lo racional, con la capacidad para actuar fría y decididamente, etc.; estos adjetivos que definen identidades y capacidades de

cada sexo, resumen y expresan la base sociocultural de las asimetrías en las relaciones entre los sexos sobre las que se asienta la subordinación jerárquica de la mujer al hombre (Rauber, 2003).

Para explicar esta relación de poder, Bourdieu (2000) afirma que la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación, la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos.

Joan Scott, (como se citó en Kiss et al. 2007) opina que el género es el elemento constitutivo de las relaciones significantes de poder basado en las diferencias que se perciben entre los sexos. El cual emerge como el elemento a partir del cual se articulan las redes de poder, y donde las diferencias de género se plantean como diferencias de poder. En este sentido, tales diferencias implican diferencias de control del poder material y simbólico, que podría construirse desde el campo y el habitus de la teoría de las prácticas.

Bourdieu (2000) explica que los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social. Esta diferenciación a partir del género ubica a la mujer en una posición de desventaja, discriminándola en función de su rol reproductivo, que es tomado como fundamento para naturalizar y justificar su subordinación y opresión. Leonard en 2001, (como se citó en Graña, 2008) arguye que esta división es bien conocida, pues ellos (hombres) controlan las áreas que conducen al poder, ellas (mujeres) priman en las actividades relacionales que prolongan los roles maternos y domésticos de cuidado del cuerpo y de la mente: educación, salud y carreras sociales.

Arranz (2004) con respecto a esto, menciona que el dominio masculino es un conflicto al que se tienen que enfrentar las mujeres profesionales en el

conocimiento y la práctica científica. Se considera una realidad androcéntrica, que viene camuflada bajo los principios básicos de la ciencia: neutralidad y objetividad.

Como resultado, el desarrollo de la humanidad basado en la asimilación-acentuación de las diferencias de roles culturales establecidos a través de los siglos, lo cultural pasó a ser considerado como natural, fetiche afianzado y recreado constantemente mediante los mecanismos y aparatos de dominación del poder masculino y la consolidación de las relaciones de poder establecidas sobre la base de relaciones asimétricas entre los sexos (Rauber, 2003).

Inclusive la relación sexual aparece como una interacción social de dominación porque se constituye a través del principio de división fundamental entre lo masculino como activo, y lo femenino pasivo, y ese principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo masculino de posesión, como dominación erótica. Por su parte, el deseo femenino como deseo de la dominación masculina, subordinación erotizada, o incluso, en su límite, reconocimiento erotizado de la dominación (Bourdieu, 2000).

Se puede decir entonces que la mujer ha sido víctima de su propia existencia, es decir, ésta tiene un cuerpo pero la misma no lo posee, ni lo controla, durante la historia todos «los demás» la han poseído, manejado, determinado; y ni ella misma tiene conciencia del objeto en que la han convertido. Mientras que la sociedad ha presentado al hombre como sujeto histórico, el que actúa, provee, razona y crea; ha presentado a la mujer como pasiva, paciente, dedicada, cariñosa, sin tiempo y sin historia, o sea, como el sexo débil e insignificante para una sociedad patriarcal (Bulnes, 2007).

La cultura patriarcal establece un orden social jerárquico determinado por el dominio de un sexo por el otro, por lo tanto, determina la posición y valoración de los individuos. Así, lo atribuido a lo masculino es lo valorado y lo que se generaliza, lo atribuido a lo femenino es minusvalorado e intrascendente (González & Arrellano, 2010).

Bolaños (2005) explica que la sociedad patriarcal es aquella en la que el género masculino ha dominado y oprimido al género femenino; negando para este último, las oportunidades que han tenido los hombres, siendo esta sociedad

caracterizada por la negación de la existencia de las mujeres en todos los ámbitos de la vida. De este modo limita su accionar, socialmente aceptado, limitado solamente a algunos aspectos, especialmente en cuanto a la reproducción; se ha desarrollado bajo la concepción androcéntrica que ha dominado el mundo. La cual parte del principio fundamental de que la diferencia entre hombres y mujeres, ya sea natural y hasta de naturaleza divina, implica la supremacía de un género en relación con el otro, concepción que deriva del referente positivista que se arrastra ya desde el siglo XVIII.

En concordancia, Comensaña y Santalices en 1991 (como se citó en Comensaña, 2004), exponen que la noción de patriarcado (un mundo organizado en función de la dominación de los varones) implica necesariamente la noción de poder y lleva al intento de explicación de la condición femenina hasta sus últimas consecuencias.

Fue entonces que a partir del patriarcado hubo una división en el trabajo o actividades que desempeñaban hombres y mujeres en el mundo público y privado, por lo que el mundo o esfera pública quedó cada vez más separado de la esfera privada y con ello también el carácter sexual de las actividades. Los hombres resultaron los únicos aptos para la vida social y pública, la política y las guerras, la economía y el poder. Las mujeres resultaron ser las únicas capaces de entenderse con la casa, la crianza de los hijos, dar placer a los maridos o amantes, cultivar las artes y las letras. Es decir, de hacer todo aquello que necesitaban los hombres para sentirse cómodos, compensados y complacidos para poder dedicarse de lleno a su vida pública y privada. Por lo tanto, el mundo de lo privado se fue cargando de un doble sentido: para los hombres, era un mundo donde podían hacer y deshacer a su antojo ya que privado quería decir: de su propiedad. Para las mujeres, el mundo privado significó, más que algo íntimo y propio, un mundo "privado de" libertad, de saber, de desarrollo pleno como seres humanos. El mundo público masculino, necesita y crea un mundo privado subordinado a sus necesidades, el resultado es que en ambas esferas la mujer se encuentra en relación de desventaja (Rauber, 2003).

Con respecto a esto, Gutek, en 1985 (como se citó en Sainz, López & Lisbona, 2004) identificó tres aspectos reflejo de la influencia de los estereotipos de género en el mundo laboral: a) la segregación sexual del trabajo: muchas mujeres trabajan en puestos de menor prestigio social y su trabajo es menos heterogéneo que el de los hombres; b) las diferencias de poder, status y prestigio: los hombres normalmente ostentan puestos de trabajo que conllevan más poder, status y prestigio; y c) las condiciones laborales y las características laborales enfatizan el efecto del género: los trabajos de la mujer normalmente llevan asociadas peores condiciones laborales y se da prioridad al aspecto físico de las mujeres que están en esos trabajos. Es decir, que mientras las mujeres son vistas como un recurso, los hombres tienen el poder, existiendo un amplio número de factores que enfatizan esas diferencias.

Sainz et al. (2004), mencionan que las mujeres siguen dando gran importancia a su faceta de madres y esposas, anticipando la posibilidad de descartar ciertas oportunidades de desarrollo profesional, al considerarlas incompatibles con su vida personal. Asimismo, se ven en situación de desventaja cuando se comparan con sus compañeros en diferentes aspectos relacionados con su inserción al mundo laboral y con su desarrollo profesional. Inclusive muchas mujeres, ante la falta de ayudas sociales y de colaboración de sus parejas, asumen el rol que tradicionalmente se ha venido asignando a la mujer y renuncian a su posible desarrollo profesional. Lo que estos autores explican es que estos hechos impactan de manera importante su desempeño laboral y profesional.

Por consiguiente, es común observar que, en la práctica docente, los profesores y las profesoras reproducen esquemas mentales que son el producto de la asimilación de relaciones de poder. La educación sexista atraviesa de manera inconsciente a todas las personas que han transitado los espacios educativos, de esta manera, se conforma en los alumnos y alumnas una subjetividad con la predominancia del valor de lo masculino por sobre lo femenino. Ejemplo de ello es, en el ámbito docente, el reiterativo uso del lenguaje androcéntrico. Esta manera de transmitir el conocimiento invisibiliza y excluye,

pues no reconoce la presencia de las mujeres y de otros grupos culturales en el ámbito educativo. Incorporar la perspectiva de género en la educación permitirá reconocer que los estereotipos y debilidades que los académicos y las académicas reproducen como docentes en la universidad, son los mismos que tiene la sociedad en general (González & Arellano, 2010).

En el escenario de la academia este debate cobra un singular dinamismo, pues la sociedad se encuentra en un contexto abiertamente desigual e inequitativo, pero que en el discurso se plantea lo contrario. Las universidades son instituciones 'meritocráticas', donde el que más sabe es el que asciende sin dificultad en la escala del poder y el reconocimiento, no obstante, los hechos revelan otra cosa. Esto es, las realidades externas e interacciones negativas y prácticas discursivas dentro de la institución pueden reactivar la sensación de impotencia de muchas mujeres y estar de acuerdo con narraciones internalizadas, que vienen a reforzar las prácticas institucionalizadas de administración del poder y del conocimiento al dominio de determinados saberes o conocimientos prácticos o disciplinares, que son objetivados con los juegos propios de la academia: los grados, la productividad o el desempeño (Kiss et al. 2007).

González y Arellano (2010) argumentan que es dentro de la universidad donde se debe analizar la situación de las mujeres en altas esferas profesionales, el caso de las docentes en programas de posgrado, si se compara con la de los hombres en la misma esfera se verán las diferencias, estas se agudizan en los ámbitos que concentran poder, donde la representación de las mujeres aún es escasa.

Entonces la integración de las académicas a los procesos de toma de decisión no dependerá solamente de la paridad numérica, sino también de sus capacidades de modificar las actuales relaciones de poder desde los espacios en los que ellas participan (Kiss et al. 2007).

Consecuentemente, es pertinente señalar que los patrones culturales patriarcal-machistas no están sólo entre los hombres, aunque se expresen mayoritariamente a través de ellos, también los transmiten las mujeres. Para Rauber (2003) la masculinidad, esta concepción del poder patriarcal-machista,

puede ser, como de hecho lo es, asumida y aplicada también por mujeres en el ejercicio directo del poder, o incorporada culturalmente a la conciencia femenina como vía de autodiscriminación y afianzamiento de los patrones relativos a la superioridad masculina que muestran un mundo público agresivo, fuerte, eficiente y racional, prácticamente ágil y por tanto supuestamente inaccesible para las mujeres, cuya esfera natural y específica de acción, está dentro de su casa, en el ámbito de lo privado y "protegido" por el hombre. Vale recordar que la reproducción de esos patrones y modelos está prácticamente en manos de las mujeres, no pocas veces más machistas que los hombres.

Por consiguiente, todo este proceso ha implicado la construcción de teoría y metodologías, para la explicación y la comprensión de esta relación dispar entre hombres y mujeres, siendo importante señalar que las mujeres han estado luchando por varias décadas para cambiar esta relación de poder patriarcal a una de más equidad y oportunidades para ambos géneros (Bolaños, 2005).

1.2.2 Género y prestigio

Se ha visto que a lo largo de los años los patrones culturales patriarcal-machista han imperado en su mayoría en el mundo, sin embargo, como indica también Bolaños (2005) a pesar de lo arraigado y de la diversidad de mecanismos de dominación que se han desarrollado en el patriarcado, el cambio es posible, y las mujeres de diversas regiones se han organizado para evidenciar las inequidades y las injusticias, y han luchado por crear otra cosmovisión de género y con ella una transformación de la sociedad para así tener prestigio.

Toscano (como se citó en Bulnes, 2007) expresa que son dos las razones que han impulsado a la autoexpresión social y cultural de la mujer en la sociedad y que tiene que ver con el problema del dominio desde la perspectiva del varón: la primera corresponde a los movimientos feministas y a toda la lucha que han afrontado con el objetivo principal de derrocar el sistema patriarcal (equidad en las oportunidades laborales, políticas, equidad de condiciones, la eliminación de las asignaciones de roles en los espacios privados y públicos). La segunda plantea que la participación en la vida pública de la mujer sólo tendrá verdadera

significación si lo hace desde su condición de mujer, ejerciendo su mirada y perspectiva particular de la realidad.

Con relación a la teoría feminista se tiene que ha cuestionado a la forma de estructurar la humanidad y ha insistido en reconocer que existen otras formas de generación de conocimientos como el de las mujeres, el de los indígenas, el de las y los excluidos, que choca contra las relaciones de dominación impuestas por el conocimiento que se ha proclamado como el válido, único y universal. El gran aporte que la teoría feminista ha realizado, al cuestionar las relaciones de poder existentes entre los géneros en la sociedad, es proporcionar herramientas para analizar la presencia de la mujer en los espacios de poder; uno de ellos es el educativo, pues el conocimiento supone poder. No se trata tan solo de reflexionar sobre la incorporación de las mujeres a la educación, sino de cuestionar las formas diferenciadas de educación, las distintas valoraciones entre los sexos, examinar la división entre los espacios público y privado. El fin es analizar qué ha sido integrado y qué ha sido dejado de lado por el modelo de conocimiento dominante (González & Arellano, 2010).

Weeks y Montesinos (como se citó en Zarza, 2009) con el estudio que llevaron a cabo, obtienen la prueba de que existe la pauta para seguir con esta transformación; refieren que la juventud actual, aunque se debate en un contexto cultural donde los rasgos de lo femenino y lo masculino se mezclan, siguen persistiendo los valores tradicionales en donde el varón ostenta claramente el poder, pero también situaciones en donde parece romperse con los esquemas tradicionales, y en el medio de estos dos polos, una amplia gama de estilos de masculinidad y feminidad “intermedia”, hace pensar que la sociedad se encuentra en un punto en que las condiciones actuales darán origen a nuevos tiempos en donde la juventud abra las posibilidades de crear diferentes actitudes de los géneros, que propicien una cultura más equilibrada y liberadora tanto de la mujer como del hombre.

Así, dichos estudios relativos al sector femenino tienen el fin de darles oportunidades equitativas a hombres y mujeres para generar un ambiente en donde el conocimiento sea para todos y el área laboral sea productiva y adecuada.

Esto a su vez cambiará la percepción de la mujer en lo académico y laboral aumentando su prestigio en áreas donde no encajen los rasgos ideales femeninos que por tradición han sido mantenidos.

Gómez (1996) indica que el concepto de prestigio puede estudiarse bien como característica de los individuos (honor, estima, deferencia, aceptación), bien como característica o propiedad de las posiciones sociales. Para esto diferencia el prestigio individual o reputacional, que depende de las diferentes posiciones que ocupa el individuo, de cómo las desempeña y de las cualidades personales suyas. Y por otro lado el prestigio de las posiciones sociales (profesiones, situaciones familiares, cargos políticos, etc.) que es la valoración social de esas posiciones, que a su vez depende de la valoración social de sus propiedades (remuneración, seguridad, los requisitos educativos, la limpieza, la autoridad, etc.).

Por lo tanto, Comensaña (2004), con respecto al género señala que éste implica un sistema simbólico, que asigna significados, atribuyendo valor, prestigio o desprestigio a los individuos en la sociedad. Así, lo masculino y lo femenino son vistos como una dualidad correlativa, a cada uno de cuyos polos se le valora diferentemente. Mientras que lo masculino tiene siempre una connotación positiva, significando poder, prestigio, lo bueno, lo luminoso, etc. lo femenino es considerado siempre como negativo, malo, sombrío y sometido, subordinado, desprestigiado, sin valor.

Crompton (como se citó en Gómez, 1996) menciona:

Las mujeres se han concentrado en ocupaciones escasamente remuneradas o tipificadas por el género; se han encontrado en desventaja en el servicio laboral como consecuencia de sus obligaciones domésticas y sus responsabilidades en la crianza de los hijos; y excluidas por los hombres a ocupaciones mejor remuneradas y prestigiosas (p. 134).

Arranz (2004) señala con respecto a las relaciones entre hombres y mujeres dentro de la universidad que la raíz social del problema, no es más que la dominación masculina, concepto desarrollado principalmente por el feminismo

radical y desde el conocimiento sociológico por la aportación teórica de Pierre Bourdieu. Ambas visiones comparten que las relaciones se fundan en la dominación y opresión, en todos los órdenes, de los primeros sobre las segundas. Relaciones sexualizadas que son principios constituyentes del orden social, al menos en las sociedades occidentales. Por lo que la Universidad es socialmente reconocida como el lugar más alto de estudio y reflexión sobre los saberes humanos.

Tradicionalmente, la educación superior no fue un espacio considerado propiamente “femenino”, constituyendo uno de los ámbitos privilegiados de reproducción de las inequidades de género en el fortalecimiento de la división sexual del trabajo. De esta forma, los varones eran quienes accedían a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social. Mientras las mujeres eran invisibilizadas en la esfera privada y asignadas a las tareas propias de la reproducción y cuidados de la familia y el hogar (Papadópulos & Radakovich, 2006).

La sobrevaloración de lo público se ha ido acrecentando en la medida en que el acceso a esa esfera requiere cada vez más de un aprendizaje formal, lo que ha acentuado la brecha entre ambos espacios. En esa división-discriminación de roles, el saber también le fue privado, hasta hace poco, a las mujeres. Es conocido que las mujeres más destacadas e inclinadas a las ciencias y la sabiduría, para poder desarrollarse según sus necesidades humanas e intelectuales, tuvieron que internarse en conventos, donde se dedicaron a estudiar y se desarrollaron a costa de la castración de otras necesidades igualmente humanas de su ser (Rauber, 2003).

Kiss et al. (2007), refieren que la matrícula femenina aumenta, pero ésta se concentra en las carreras asociadas a los roles ejercidos tradicionalmente a las mujeres, o bien en instituciones de menor prestigio social. Estas disyuntivas no tienen relación únicamente con el acceso al mundo de la academia, sino con variables como la gestión de los saberes, el desarrollo de los liderazgos, las relaciones entre el poder y el conocimiento, entre otras.

Esto ha sido perpetuado por las presiones sociales, combinadas con pautas de socialización encaminadas a la dependencia y la pasividad en las mujeres desde edades tempranas, que facilita que se desarrollen expectativas bajas sobre su futuro profesional y sobre su autoejecución. En situaciones sociales, generalmente el ser humano comunica expectativas acerca de cómo hombres y mujeres deben comportarse de acuerdo con los estereotipos de género, y atribuyen las conductas incongruentes con dichos estereotipos a factores causales externos, tales como la suerte o el azar. Como consecuencia de ello, hombres y mujeres desarrollan diferentes expectativas, aspiraciones y habilidades para ajustarse a los estereotipos de género (García, 2006).

Las expectativas de éxito y la valoración de las tareas explican los motivos por los que las personas llevan a cabo determinado tipo de elecciones. Dichas expectativas de éxito y dicha valoración está influenciada por los roles de género y de las presiones sociales y culturales prevaletes en toda sociedad, aspectos que en conjunto conforman la identidad personal y social de cada individuo. Sobre la identidad de los individuos, además de las experiencias personales, influyen las creencias y los estereotipos propios de la subcultura del individuo, característicos de su familia, su escuela o sus amigos- así como las creencias y los estereotipos dominantes en la sociedad (Sainz et al. 2004).

Además menciona que la elección de carrera depende de dos tipos de creencias: las expectativas de éxito y la importancia y valoración de cada una de las posibles opciones a elegir. En su investigación se preguntó a estudiantes universitarias por los motivos que las habían impulsado a elegir la carrera que estaban cursando. Alrededor del 90% de las participantes de las carreras con mayor matrícula femeninas aludieron a la vocación y a factores intrínsecos a la carrera gusto por los contenidos de la carrera, trato con pacientes o con niños, pasión por la carrera, etc., como los principales impulsores de la elección de carrera. Por el contrario, las mujeres que estudian carreras de mayor matrícula masculina, a pesar de que la mayoría de ellas hace referencia al gusto por las asignaturas de la carrera, el total de las entrevistadas alude a aspectos más instrumentales de la carrera como el salario, las futuras salidas laborales, la futura

aplicabilidad de la carrera y sus asignaturas, así como la posible proyección profesional.

No deja de sorprender el hecho de que las mujeres que estudian carreras de mayor matrícula femenina, aún a sabiendas de que este tipo de carreras tienen menos salidas y menos prestigio social, se matriculen en esos estudios. A su vez, llama la atención cómo algunas mujeres eligen estudiar carreras más técnicas, a pesar de las dificultades con las que se encuentran en este ámbito y de la ausencia de mujeres ingenieras que les puedan servir de modelos de referencia (Sainz et al. 2004).

Sandra Acker (como se citó en Kiss, et al. 2007), identifica al menos tres de los problemas a los que se enfrenta la mujer académica. “Por una parte se encuentran las demandas conflictivas de la familia y la carrera profesional, muchas veces difíciles de compatibilizar. La relativa indefensión de las minorías y el dominio que ejercen los hombres sobre el conocimiento y la práctica, a lo cual se suma la invisibilidad de las mujeres en los grupos con mayoría masculina, donde si bien existe presencia, el liderazgo efectivo se anula”.

1.3 ¿Qué es la identidad de género?

Rocha (2009) indica que la identidad de género se define como “la igualdad a sí mismo, a la unidad y a la persistencia de la propia individualidad como varón, como mujer o ambivalente” (p. 254). Bajo dicha postura, la identidad se refiere a cuanto una persona dice y hace para indicar a los demás o a sí misma, el grado en que es varón o mujer. Por tanto, la relación entre la identidad y el rol de género es muy estrecha debido a que la identidad de género se convierte en última instancia en la experiencia personal del rol de género y éste último constituye la expresión pública de la identidad.

Por lo que para el Instituto Nacional de las Mujeres en Costa Rica (INAMU), en 2003 (como se citó en Cháves, 2012) indica que la construcción de la identidad de género no se da en un tiempo determinado; se enseña constantemente porque es una síntesis de diferentes experiencias vividas. “Es un proceso continuo que

tiene relación con el pasado, el presente y el futuro; es también la síntesis de las múltiples variables que condicionan o determina la vida de las personas, como lo son la condición por las diferencias socioeconómicas, condición étnica, etaria, salud, lingüística y política, entre otras” (p. 8).

1.3.1 Roles de género y actitudes hacia el rol

A lo largo del tiempo, la cultura mexicana ha sido testigo de una serie de cambios políticos, económicos y sociales que han llevado a la conformación de una serie de evaluaciones culturales que reflejan el vivir cotidiano de hombres y mujeres (Aguilar et al. 2013). Y mencionan Díaz-Loving, Rivera & Sánchez (2001) la importancia de ésta en el desarrollo y adquisición de los rasgos de género:

El valor de estos patrones conductuales y normativos para la sobrevivencia, ha determinado que a través del tiempo y las culturas se hayan desarrollado, alrededor del mundo, constelaciones de expectativas semejantes en el desempeño de los papeles sexuales. Aún, Barry, Bacon y Child (1957), reportan que la magnitud de la diferencia en las prácticas de socialización por sexo, están fuertemente relacionadas a las demandas económicas y adaptativas de la sociedad. Estas presiones a su vez han influenciado las normas culturales y sociales de tal manera que se han desarrollado prácticas educativas específicas para cada sexo, así como papeles sexuales diferenciales que persisten mucho después de que las necesidades económicas o adaptativas han desaparecido...(p. 132).

El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2004), define los roles de género de la siguiente manera:

Los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera que una persona realice de acuerdo con el sexo que pertenece. Pues es el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, que se construye en cada cultura y momento histórico con base en la

diferencia sexual. De aquí surgen los conceptos de masculinidad y feminidad, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, las oportunidades, la valoración y las relaciones entre mujeres y hombres (párr. 2).

Así “el papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino” (Lamas, 2002, p.33).

“Estas creencias, sin embargo, no son elecciones conscientes que se puedan aceptar o rechazar de manera individual, sino que surgen del espacio colectivo, de la herencia familiar y de todos los ámbitos en que cada persona participe” (Román, 2013, sección de opinión, párr.6).

Rocha y Díaz-Loving (2011) mencionan que de manera tradicional, las mujeres han sido encaminadas a la reproducción, la crianza, la labor doméstica y el cuidado de otros, así como a la posesión de características expresivo-afiliativas, la identidad femenina tradicional ha sido cobijada con estereotipos idóneos para labores de maternidad y convivencia en el ámbito privado o familiar: amorosa, altruista, dedicada y desprendida. Por su parte, el hombre le ha sido asignado el rol de proveedor, quien desempeña el trabajo remunerado, quien toma las decisiones, tiene el control dentro del hogar y la familia, establece las reglas y protege a la familia, aunado con la posesión de características instrumentales. De esta manera, su identidad es una identidad individualista caracterizada por mantener distancia afectiva, centrándose en la producción, asignándole el poder económico y racional.

Fernández, (como se citó en Rocha y Díaz-Loving, 2011) también indica que el rol de género sólo se refiere a “las definiciones sociales o expectativas normativas de cómo deben comportarse hombres y mujeres y que funcionan como mecanismos cognoscitivos y perceptivos a través de los cuales la diferencia sexual se convierte en una diferencia social” (p. 57).

1.3.2 Estereotipos

Delgado (1998) (como se citó en INMUJERES, 2007) concibe a los estereotipos de género como reflejos simples de las creencias sociales y culturales sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que distinguen a las mujeres ya los hombres. Los estereotipos son concepciones preconcebidas acerca de cómo son y cómo deben comportarse las mujeres y los hombres.

Rocha y Díaz-Loving en el 2011, definen los estereotipos de género como “las ideas preconcebidas que se tienen en relación con lo que significa ser hombre o ser mujer y los comportamientos y características que son valorados socialmente entre las personas en función de su sexo biológico” (p. 21). En otras palabras, para estos autores en términos de la identidad de género, los estereotipos hacen referencia a todo el conjunto de creencias que especifican la manera en la cual hombres y mujeres deben ser y actuar.

El ideal de la mujer o del hombre, obedece a los esquemas estereotipados en los que tradicionalmente se ha considerado que las mujeres deben ser sumisas y dependientes, centradas en las emociones y en las relaciones. “En tanto, que los hombres deben ser más autónomos, asertivos, independientes, orientados hacia el logro y la producción (Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich & Spence 1981, como se citó en Rocha y Díaz-Loving, 2011).

Ramírez, (1977) (como se citó en Rocha & Díaz-Loving 2005), resalta que en lo que cabe, México, a pesar de su particular énfasis por la educación altamente estereotipada, son varias las investigaciones que apuntan hacia una transformación. En donde se demanda el desempeño de la mujer en áreas distantes a su labor de procreación, lo cual choca con el estereotipo de la mujer como madre, mientras que en el caso de los hombres, apunta hacia el ingreso a actividades fuera del ámbito productivo.

Puede verse una ligera transición hacia una visión más andrógina de hombres y mujeres, es decir, en la idealización se espera que hombres y mujeres compartan ciertas características tanto expresivas como instrumentales alejándose del modelo tradicional (Rocha & Díaz-Loving, 2011).

Zabludovsky (2007) menciona que esta ligera transición se ha visto debido a la acelerada incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico y a su incremento en la matrícula universitaria, pues a partir de ello se han constituido cambios sociales sin precedente que transformaron y siguen transformando radicalmente las sociedades de la segunda mitad del siglo XX y hasta el actual siglo XXI. Ya que junto con el aumento de la participación femenina en la economía y el nuevo perfil de la división sexual del trabajo, durante los últimos treinta años se han producido cambios por la globalización de los mercados financieros y laborales, el acelerado desarrollo científico y tecnológico, la creciente importancia de las comunicaciones y de los sistemas de transporte y la transformación de algunas de las grandes organizaciones públicas y privadas. Lo cual ha provocado que la presencia activa de las mujeres se haya hecho evidente en los ámbitos, laboral, en la educación superior, en los cargos de representación política y en los puestos de dirección empresarial en México y el mundo.

1.3.3 Rasgos de identidad de género

Los atributos o rasgos de identidad de género empleados en hombres y mujeres, se refieren al conjunto de atributos, actitudes y conductas que definen el comportamiento de cada individuo (Martinez-Benlloch 1986, como se citó en Arroche, 2010).

La universalidad de patrones de algunos rasgos más comunes en un sexo o en otro, se hace evidente en investigaciones realizadas a través de las culturas, que muestran consistencia en cuanto a los atributos personales adscritos a cada sexo (Díaz-Loving, et al. 1981; Pearson & Bales, 1955, como se citó en Rocha & Díaz-Loving, 2011). Los autores citados señalan la presencia compartida de agencia e instrumentalidad en hombres y expresividad y afectividad en mujeres, lo cual sugiere el sustento de dos constructos psicológicos acuñados como masculinidad y feminidad.

El argumento explica que en parte, los atributos surgen de las diferencias innatas determinadas por la biología, pero también y de manera fundamental, se dan como resultado de un arduo proceso de socialización vinculado al aprendizaje

y reforzamiento de ciertos patrones culturales sobre los comportamientos y características adecuadas para hombres y para mujeres (Rocha, 2000).

1.4 La cultura en la construcción de identidad de género

Ahora bien, el género a diferencia del sexo lleva toda una estructuración dada por la sociedad, bien dice Simone Beauvoir en su libro “El segundo Sexo”: “...una no nace, se hace mujer”. Pues de acuerdo con los diferentes estudios referentes al género tomando en cuenta la forma de organización de las diferentes sociedades en su desarrollo, se ha propiciado la división sexual del trabajo, donde se asigna a la mujer, por su capacidad de gestar y amamantar, la tarea del cuidado de los hijos y las funciones domésticas, encasillándola solo a eso (Molina, 2010).

Todos los procesos de vida, son procesos culturales y todas las personas son seres de cultura, aprenden cultura, generan cultura y viven a través de su cultura. De esta forma, ser hombre o ser mujer, tiene algo de natural, empero, más bien es resultado de todo un proceso psicológico, social y cultural a través del cual cada individuo se asume como perteneciente a un género, en función de lo que cada cultura establece. Es decir, a través de un proceso de socialización permanente, cada persona incorpora el contenido de las normas, reglas, expectativas y cosmovisiones que existen alrededor de su sexo. En este sentido, cada cultura define, establece, da forma y sentido a un conjunto de ideas, creencias y valoraciones sobre el significado que tiene el ser hombre y el ser mujer. Delimitando así los comportamientos, las características e incluso los pensamientos y emociones que son adecuados para cada ser humano, con base en esta red de estereotipos o ideas consensuadas (Rocha, 2005).

Pues como menciona Rocha y Díaz-Loving (2011), el papel que la cultura desempeña, a través de los mitos y reglas, sobre el significado de ser hombre o de ser mujer favorece el desarrollo de una identidad de género.

Desde esta perspectiva Bulnes (2007) sugiere que la construcción de lo femenino y lo masculino implica que las personas reciben de la cultura una serie de significados acerca de lo que es «ser hombre» y “ser mujer”, a través de los

agentes socializadores como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, etc. Y que a través del discurso contribuyen a la ubicación de las personas en un orden simbólico entendiéndolo como los significados de comportamiento humano; en otras palabras, propician que las personas vayan tomando su lugar con respecto a la nacionalidad, la raza y el género.

Apoyando esto, Cháves (2012) menciona que las construcciones de género refieren aspectos socioculturales, históricos, políticos, económicos y familiares, de ahí que, por ejemplo, se visualiza a la mujer con la pasividad y afectividad, y al hombre con la razón y la actividad.

Por último, Lamas (como se citó en Molina, 2010) a modo de síntesis plantea que el género, es una simbolización cultural construida a partir de la diferencia sexual que rige al ser humano y se manifiesta en la vida social, política y económica, lo cual ayuda a vislumbrar cómo el orden cultural produce percepciones específicas sobre las mujeres y los hombres, que se rigen en prescripciones sociales que puede tener como consecuencia encasillar a las personas en una normatividad social y ponerlas en contradicción con sus deseos, y a veces con sus talentos y potencialidades.

Capítulo II. La inclusión de la mujer en la educación institucionalizada

Como se conoce o se puede imaginar, la educación ha evolucionado muchísimo a lo largo de los siglos, pero también se sabe que la educación de mujeres y hombres ha sido completamente distinta a lo largo de la Historia. Pero ¿cuánto ha evolucionado la educación de hombres y de mujeres? la respuesta es que, ha sido algo se hará solo un breve recorrido por los últimos siglos para conocer dicha evolución.

Hablar de la perspectiva de género retoma la inclusión de las mujeres al mundo de lo público durante la segunda mitad del siglo XX, ya que es bien sabido que en occidente, las condiciones sociales de las mujeres han tenido cambios importantes, los cuales sin embargo no han permitido una integración equitativa entre hombres y mujeres en diversos aspectos. Por ejemplo en el nivel educativo superior, las proporciones de hombres y mujeres son similares, sin embargo esto solo ha incidido en algunos grupos o clases sociales, además las carreras son elegidas de manera diferencial por hombres y mujeres (García, 2009).

Para Engels (1884 [1970]) (citado en Gamba, 2010) la subyugación de las mujeres viene establecida con el desarrollo de la familia, la propiedad privada y el Estado; siguiendo ahora con la idea de la división del trabajo, una manera en la cual se podía lograr una dependencia mutua entre los sexos, consistía en asignar actividades determinadas a hombres y a mujeres que los colocaran en ambientes específicos. Retomando las ideas anteriores, de acuerdo con Engels, lo que permite una división marcada del trabajo es el control de la capacidad reproductiva de la mujer, con lo cual surge todo el concepto de maternidad y lleva a la mujer a ocupar el ambiente privado. Todo lo anterior, conlleva a una naturalización de la mujer y a llevar a hombres y mujeres a terrenos biológico y utilitario diferentes tanto a ellas como a ellos.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995) retoma como objeto principal de

análisis el género; de tal manera que dentro del rubro educativo, argumenta que los niveles de alfabetización en las mujeres han aumentado, sin embargo aun cuando haya un aumento en este rubro, se puede ver en diversos estudios, que en el medio escolar hay tratos diferenciados entre hombres y mujeres; esta situación, por ejemplo en la educación superior, podría perfilar a las personas desde etapas tempranas a elegir carreras que se han construido como masculinas o femeninas. Además, aun cuando sea perceptible un aumento en el ingreso de mujeres a la educación superior, en el ámbito laboral se pueden encontrar dificultades para ingresar a él, debido a que socialmente hay carreras en las cuales los empleadores tienen una marcada preferencia hacia los hombres o las mujeres; con lo cual tanto hombres como mujeres, pueden verse inmersos en procesos asimétricos de selección de personal simplemente por su sexo.

Siguiendo con el rubro educativo, esta sexualización de las carreras puede promover las relaciones inequitativas posteriores en el ambiente laboral donde hay disparidad en cuanto a hombres y mujeres. Pues el significado de lo masculino y femenino se va construyendo a partir del lenguaje y la experiencia cotidiana del individuo. Además resulta ser diferencial entre las sociedades, dando lugar por ende a comportamientos y actitudes diferentes que van conformando entramados sociales que establecen lo aceptado o no en la sociedad, de esta forma se lleva a una polarización de conductas determinadas como masculinas y femeninas, esto en función del género. En la educación por ejemplo, se observan grandes diferencias en el trato hacia hombres y mujeres dentro de ciencias que se han especificado mayoritariamente para hombres o para mujeres; situación que se vincula fuertemente con el diferente nivel de participación en la política y la economía por parte de hombres y mujeres. Socialmente a las carreras universitarias se les atribuyen características masculinas o femeninas, que los campos de acción de las mismas mantengan este matiz, de esta manera las oportunidades de las mujeres egresadas de carreras que han estado representadas por los hombres disminuyen y lo mismo ocurre con los hombres en carreras de corte asistencial. El informe manifiesta que las mujeres tienen un predominio hacia la pobreza, consecuencia del desigual acceso femenino a las

oportunidades económicas. La creciente pobreza de las mujeres se ha atribuido a su desigual situación en el mercado laboral, a la forma en la que se les trata en los sistemas de bienestar social y a su condición de falta de poder en la familia (Gamba, 2010).

2.1 Antecedentes históricos

La educación superior en México ha tenido diversas y muy variadas transformaciones a diferentes niveles. Si bien sigue siendo privilegio de un porcentaje muy bajo, hasta hace algunas décadas, todavía se volvía un doble privilegio, accedendo a ella mayoritariamente varones, por lo que la presencia de las mujeres representaba un porcentaje mínimo. Este hecho se encontraba estrechamente vinculado a la división de roles estereotipados de género, como producto de una construcción sociocultural, que establece como funciones primordiales o únicas de las mujeres el ser madre, esposa y ama de casa (identificándolas con lo emocional y lo afectivo), reservando las tareas del mundo público, del trabajo remunerado y la educación formal sobre todo a los varones (proveedores económicos, racionales, exitosos), estableciéndose la falsa dicotomía de lo público-privado, así como lo femenino-masculino (Bustos, 2008).

En el México independiente las escuelas seguían separadas según los géneros y la educación femenina no experimentó cambios sino hasta este tiempo, en que se crean diferentes instituciones dedicadas a la preparación de las mujeres en diferentes campos. Se crean las escuelas vocacionales femeninas como las escuelas de arte y oficios, de educación básica y escuelas para obreras; todas tienen un plan de estudios en los que predominan las “actividades propias del sexo femenino”. En lo que se refiere a la educación superior, la participación de la mujer era mínima, en parte por la cultura y en parte porque en muchos lugares no habían escuelas secundarias para mujeres necesarias para continuar con los estudios, ni tampoco escuelas normales para mujeres. En las escuelas de educación superior no estaba prohibido el acceso a las mujeres, sin embargo tampoco eran contempladas. Además hay que tomar en cuenta las ideas de la

sociedad en que la mujer estaba destinada a estar en el hogar (Montero & Esquivel, 2000).

Según datos reportados por Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013), la entrada de la mujeres a las universidades, se remonta históricamente a mediados del siglo XIX, en el que muy pocas de ellas, de manera excepcional, lograron ser aceptadas como estudiantes universitarias. Uno de los factores que desempeñó un papel importante en la exclusión de las mujeres de la educación superior desde la creación de las primeras universidades hasta finales del siglo XIX y principio del XX, se encontraba ligado a las expectativas diferenciadas que la sociedad tenía en relación con hombres y mujeres. En el siglo XIX se proponía y se esperaba de ellas tuvieran virtudes tales como la piedad, pureza, sumisión y domesticidad, todas contrarias al desarrollo de la inteligencia, la racionalidad y la adquisición de conocimiento.

Rodríguez (2009) señala que la vida religiosa condicionó la educación y los modelos ideales de hombres y mujeres desde la conquista de la Nueva España, por lo que las conductas agresivas y ofensivas permitidas para los varones, desde su educación inicial de los infantes orientada hacia la actividad, mientras que las niñas han sido educadas mediante condicionamientos que propician el recato y la pasividad. A partir de la educación que se les impartían a las estudiantes por parte de las religiosas, fue que se fue formando por generaciones la representación social de la mujer, quien era un sujeto sin prácticas sexuales explícitas y de represión sexual. Estos acontecimientos marcaron los principios éticos de la sociedad mexicana y su prolongación en la educación del siglo XIX y parte del XX.

El paso de la exclusión a la incorporación de las mujeres a la educación superior responde, de acuerdo con Graham (1978) (como se citó en Buquet et al. 2013), a una serie de fenómenos, movimientos y transformaciones sociales que intervinieron positivamente para que las mujeres empezaran a acceder a la educación. Un ejemplo de ello son los movimientos feministas, en su lucha por el derecho a la educación de las mujeres, ya que ocupan un lugar muy importante en este proceso. Además, acontecimientos como la segunda guerra mundial, la disminución de los índices de natalidad, el aumento de la edad para casarse y el

incremento de los divorcios, también han intervenido en las posibilidades de las mujeres para ingresar a los sistemas educativos formales.

2.2 Primer acercamiento en México de la mujer en la educación institucionalizada.

Según datos de Velásquez (s.f.), (como se citó en Montero & Esquivel, 2000) la primera mujer de la que se tiene dato como una alumna de la preparatoria es Manuela Mota en el año de 1907; y sin embargo fue hasta 1910 cuando se facultaba a las mujeres para ingresar a la educación superior según los datos del libro de recuerdos de la Escuela Preparatoria. La acción de Manuela Mota demuestra que hay mujeres intrépidas en todos los tiempos y que son esas mujeres las que abren la brecha dando a conocer a la sociedad las necesidades de todas las demás.

Ya en el año 1910, continúa diciendo el autor, se lee en el boletín de instrucción pública que, de ciento dieciséis títulos profesionales, ocho fueron para mujeres, desempeñándose como parteras y hasta ese año, había cinco médicas, dos dentistas, una abogada y una química. La cantidad de títulos de las mujeres en comparación con los de los hombres puede parecer irrisoria, sin embargo hay que considerar el gran avance que la mujer obtuvo, al tener sus primeras graduadas.

Con la aceptación de la mujer en la universidad, indica Montero y Esquivel (2000), se esperaba la asistencia de un número considerable de éstas, sin embargo, fueron pocas las mujeres que ingresaron, probablemente porque la presión social se hizo sentir fuerte no aceptando la incursión de la mujer en un nivel educativo superior. Es importante recordar que el hecho de que en un papel y a nivel formal se hubiese aceptado a la mujer en la universidad, ello no garantizaba el hecho de que fuera aceptado por las normas y tradiciones de la sociedad.

2.3 Mujer en la institucionalización actual

La situación de la mujer a finales del siglo XX contrasta substancialmente con la que tuvo a principios de este siglo. De acuerdo con algunas estadísticas existe en la actualidad un porcentaje importante de mujeres estudiando en el nivel de enseñanza superior en México (Montero & Esquivel, 2000).

Buquet, et al. (2006) reportan que en México, desde la década de 1980 y hasta años más recientes, la matrícula en licenciatura ha permanecido casi constante en torno a los 140 000 alumnos, con un marcado descenso en el año 2000 tras la huelga estudiantil de 1999. Sin embargo, la proporción en que hombres y mujeres han participado en la composición de la matrícula presenta importantes variaciones a lo largo del tiempo. La tendencia de los varones ha sido un descenso paulatino y constante, evidentemente cuando se compara una participación masculina de 65% en 1980 con otra de 48% en 2005. Las mujeres, en consecuencia, muestran un incremento permanente, pasando de un 35% en 1980 a un 52% de la matrícula total en 2005.

Se puede decir entonces que la mujer ocupa hoy un papel importante en el sector educativo que contrasta principalmente con el papel que tuvo a lo largo de la historia. Este crecimiento y desarrollo que se observa, más pronunciado a finales del siglo XX, es apenas un preludio del impacto que la mujer como profesional tendrá en el siglo XXI. Uno de los factores que más ha influido en la presencia de la mujer en el campo laboral ha sido el incremento de las opciones y oportunidades educativas, que desde hace ya una generación las mujeres mexicanas han tenido, sobre todo en los niveles medio superior y superior (Montero & Esquivel, 2000).

Miranda (2001) en estudios de relaciones de género en España habla acerca de las distintas formas de educación y de las distintas modalidades, la presencia de las mujeres ha sido articulada de modo diverso generando la desigualdad de género. Para Fernández Enguita (1997) (como se citó en Miranda 2001) se han dado distintos niveles de participación de la mujer en la educación, e identifica tres fases:

En un primer momento, la mujer está excluida de un sistema educativo reservado para los hombres. En ésta situación la socialización y la educación de las mujeres quedaba en manos de las madres o, en el mejor de los casos, en escuelas diferentes, con currículos diferenciados y centrados en formar mujeres disciplinadas, piadosas, y en mantener las "buenas costumbres" y necesariamente en el saber hacer las labores del hogar. Más tarde, la escolarización a través de centros separados, o de la distribución de aulas y zonas de las escuelas por sexo cuando la población era pequeña. Así mismo, el profesorado era distribuido a unos u a otras por sexo afín y los currículos desarrollados serían diferentes para las alumnas y para los alumnos en primaria y, de forma más flagrante, en secundaria. Y por último, la escolarización a través de centros o escuelas ordinarias, hecho que se le ha dado en llamar escuelas coeducativas.

2.4 Exigencias académicas y culturales

Recientemente las mujeres han aumentado su presencia en actividades laborales, en 2006, la distribución en la estructura ocupacional por sexo era de 63 por ciento varones y 37 por ciento mujeres. El índice de segregación ocupacional por sexo muestra la tendencia a que mujeres y hombres se empleen en ocupaciones distintas¹ (INMUJERES, 2004).

Flérida Guzmán (2002) (como se citó en INMUJERES, 2002) señala que:

El enfoque de género permite explicar la existencia de la segregación por sexo como una construcción social donde el ser mujer u hombre tipifica sus respectivas ocupaciones en el empleo, y al mismo tiempo, la clase de trabajo que cada uno realiza es un factor de diferenciación entre los géneros (parr. 11).

¹ Por ejemplo, en la manufactura las principales ocupaciones femeninas son costureras, ensambladoras de partes eléctricas y electrónicas, obreras, abastecedoras y obreras de algunas ramas de la industria de la transformación; por otra parte en el comercio, las mujeres generalmente se ocupan como dependientes y despachadoras (Guzmán, citada en INMUJERES). Pero las tendencias actuales están cambiando y las mujeres se han incorporado a oficios y profesiones antes exclusivos de varones.

En esta cultura, tanto hombres como mujeres van experimentando una combinación de los modelos tradicionales y no tradicionales. Los cambios en este nivel suelen ser lentos y a largo plazo, sobre todo cuando se trata de sentimientos e ideas profundamente arraigados a lo largo de siglos. Sin embargo, lo que está ocurriendo es una transición. Se trata de vivir en contra del dominio de los roles predeterminados y bajo nuevas formas en lo social (hombre, mujer, familia, carrera), mismas que favorecen la idea de que ambos pueden alternar entre un rol y otro, siempre y cuando eso les genere un gusto sin queja (Aguilar, et al. 2013).

Para Ramos, Barbera y Sarrió (2003) el proceso de socialización fomenta el desarrollo de características y actitudes asociadas a la identidad de género femenina que pueden ser negativas para su promoción y éxito profesional. Cuando una persona realiza la elección de estudios y va desarrollando su carrera profesional, numerosos procesos de género están actuando, repercutiendo no solo en la dirección que toma, sino también en el nivel de compromiso e implicación laboral. La carrera profesional femenina tradicionalmente ha sido dirigida por las instancias educativas hacia puestos de cuidado y servicio relacionados con su rol de género, además de haberseles negado niveles laborales con poder. Por otro lado, la tradicional insistencia en la falta de capacidad de las mujeres para determinados estudios y puestos o sobre la dirección a tomar en su vida profesional y privada puede actuar sobre muchas mujeres como la <<profecía autocumplida>>

Sin embargo, la tendencia de la matrícula femenina en la universidad ha ido en aumento, especialmente en carreras consideradas típicamente masculinas, como lo son las ingenierías, lo que podría indicar también que las mujeres están empezando a eliminar los estereotipos de género en el ámbito de la instrucción académica (INMUJERES, 2007). De igual forma, Aguilar et al. (2013) menciona que tanto hombres como mujeres van experimentando una combinación de los modelos tradicionales y no tradicionales ocurriendo una transición. Se trata de vivir en contra del dominio de los roles predeterminados y bajo nuevas formas en lo social, mismas que favorecen la idea de que pueden alternar entre un rol.

Es por ello que ante la limitación de estas áreas, y al considerar no sentirse a gusto al desempeñar estas carreras en donde se requieren habilidades que tengan que ver con actividades que tienen que ver con el servicio a los demás, se muestran inconformes y buscan desarrollar otro tipo de habilidades en las que ellas se consideran buenas (como en las matemáticas) en otras carreras que les permita sentirse a gusto y plenas, rompiendo con los patrones de estereotipos de género en el ámbito de la instrucción académica, Guevara (2012), menciona que algunas chicas han roto con ese esquema y se interesan en carreras como ingeniería Mecánica, aunque su número es muy reducido.

Por otro lado García Villa en 2008 (como se citó por Guevara, 2012), menciona que en general el ambiente de carreras en donde hay una mayor matrícula masculina, suele ser difícil para las mujeres, ya que están obligadas a enfrentar dos tipos de retos: académicos y sociales. En el primer caso, las chicas se encuentran en una carrera donde consideran que las materias son difíciles y necesitan estudiar duro ya que su rendimiento lo asocian a factores relacionados consigo mismas (una falta de esfuerzo o de capacidad), mientras que los varones tienden a descalificar a los maestros cuando no obtienen las notas deseadas. Es por ello que incrementan su esfuerzo y trabajan más para superar esa situación, pero también aprenden a desarrollar habilidades de negociación para conciliar con compañeros y maestros.

En una investigación realizada por Lupano & Castro (2011) concluyen que las personas tienden a creer que para ocupar y desempeñarse efectivamente en puestos de liderazgo es necesario desplegar cualidades masculinas, incluyendo el ser dominante y autoritario. Dicha percepción ha presionado a muchas mujeres a adoptar características similares a los hombres aun cuando las personas tienden a considerar que violan las normas esperadas socialmente para las mujeres y tienden a reaccionar más negativamente ante estas mujeres.

Tomé (1999) (Como se citó en Vargas, 2011), realizó una investigación en España con la idea principal de tratar de cambiar las prácticas pedagógicas, desde el salón de clase. En él, llegaron a la conclusión de que deben darse cambios en torno al género; pero no solo en la escuela, sino que también en la sociedad,

especialmente, en las familias, ya que es en donde se establecen las diferencias de género. Lo cual no es una tarea sencilla, por lo que para ello proponen un modelo denominado: Coeducación, en procura de un cambio radical desde la escuela. Pues como menciona Vargas (2011), desde que se nace, la familia impone el aprendizaje con respecto al género y, luego, la escuela lo reafirma tanto con el currículo como con las aptitudes de los docentes encargados de educar en igualdad de condiciones.

Por lo que menciona Vargas (2011), se hace necesario plantear cómo se pueden generar cambios desde la formación docente, lo cual no es una tarea fácil, ya que se tienen que generar poco a poco transformaciones desde los planes de formación docente, así mismo se deben contemplar políticas desde las unidades académicas (Se define como la instancia que desarrollan carreras, proyectos de investigación, extensión, compuesta por administrativos, académicos y académicas, y los estudiantes), de igual manera crear la cultura de igualdad de género, incorporando a los académicos y académicas desde la formulación de planes, en donde se evidencie la necesidad de introducir cambios que lleven a una educación no sexista. Sin dejar de recordar que se han adquirido actitudes, aptitudes, rasgos, conductas, que las personas mismas ignoran y, por ende, las proyectan haciendo distinción de género. Esto es precisamente, lo que se debe cambiar: la forma de conducir la clase, las prácticas pedagógicas utilizadas, versus saberes de docentes, el lenguaje utilizado, el currículo oficial, y el currículo oculto.

2.5 Perfiles académicos

Tras los planteamientos anteriores donde se evidencia la división sexual del trabajo y de formación académica, según se sea hombre o mujer, interesa ahora mostrar cómo ello se expresa en los perfiles académicos requeridos por carreras de mayoría femenina y masculina.

Para las carreras que imparte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en su plan de estudios (2014), se encontró en la oferta académica (<http://oferta.unam.mx/indice-alfabetico.html>), que los perfiles que se requieren

como egresados para las carreras de Pedagogía y Enfermería (con mayor matrícula femenina) e Ingeniería y Arquitectura (con mayor matrícula masculina) son los siguientes:

2.5.1 Pedagogía

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: PEDAGOGÍA

Al concluir la carrera, el egresado:

- Poseerá una visión pedagógica basada en el conocimiento del ámbito educativo nacional e internacional.
- Conocerá las problemáticas educativas en sus dimensiones histórica, social, económica, política y cultural.
- Realizará procesos de planeación, administración y evaluación de programas y proyectos educativos innovadores.
- Propondrá alternativas de atención, viables y consistentes, a problemas educativos.
- Mostrará una actitud crítica, participativa y respetuosa para el intercambio de opiniones.
- Asumirá ética y responsablemente el compromiso de transformación de la realidad educativa.
- Valorará el trabajo multiprofesional en el ámbito educativo.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN: PEDAGOGÍA

Al terminar la carrera, el egresado será capaz de realizar una práctica pedagógica a partir del análisis crítico reflexivo de la realidad educativa, como base en los fundamentos teórico-metodológicos y las técnicas de la Pedagogía.

Dentro de su campo específico podrá:

- Construir productos de aprendizaje que permitan explicar y proponer soluciones a problemas educativos concretos en nuestra sociedad.
- Explicar la problemática educativa a partir del conocimiento y la reflexión de

las distintas corrientes teóricas y de los aspectos políticos, culturales y filosóficos que la definen.

- Realizar investigaciones y estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la práctica educativa, interrelacionando los elementos teórico-prácticos, buscando dar explicación a sus problemáticas.
- Participar directamente en el desarrollo curricular vinculado con la formación, capacitación y actualización del docente y/o instructor (en los diferentes niveles y sectores del ámbito educativo).

2.5.2 Enfermería

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA: ENFERMERÍA

El egresado ejercerá la práctica profesional del cuidado a la salud de la persona dentro de su entorno.

Las dimensiones sociales, teórico-metodológicas y filosóficas e históricas, sustentan el plan de estudios e integran pedagógicamente el proceso formativo de los egresados. A continuación se señalan algunas características en cada una de ellas.

- Dimensión social:
 - Participa en procesos de desarrollo social relacionados con el cuidado a la salud individual, familiar y colectiva.
- Dimensión teórico-metodológica:
 - Aplica los conocimientos teóricos y metodológicos para el diseño de modelos de cuidado.
- Dimensión filosófica e histórica:
 - El egresado incorpora a su práctica un sistema filosófico personal y profesional el cual le permite atender a las personas en el proceso de salud.
 - La enfermería es una profesión cuya evolución, transformación y situación actual se enmarcan en un contexto socio-económico, en donde

el egresado sea capaz de contribuir a la solución de los problemas de salud del país.

2.5.3 Ingenierías

FACULTAD DE INGENIERÍA: ING. CIVIL

Al término de los estudios, el egresado deberá contar con capacidad para planear, construir, administrar, conservar, reparar y dismantelar obras civiles de infraestructura y desarrollo urbano aplicando los conocimientos científicos y tecnológicos.

- Conocimientos:
 - Básicos de programación, informática, administración y gestión de proyectos.
 - Sobre la tecnología de la información (TI) y los materiales de construcción.
- Habilidades y aptitudes:
 - Amplia visión para planificar, organizar y realizar acciones para generar y mejorar las obras de infraestructura que requiere el país.
 - Asimila o desarrolla las nuevas tecnologías que requiere la Ingeniería Civil.
- Actitudes:
 - Vincularse con otros colegas para darle un sentido gremial útil a la profesión, que rinda beneficios a la comunidad en la que se desenvuelve.
 - Escuchar y atender conflictos aparentemente irresolubles, para conciliar acuerdos que permitan mantener la confianza.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN: ING. CIVIL

El egresado de la FES Aragón tiene la capacidad para planear, diseñar, construir, administrar, mantener y operar obras para el desarrollo urbano, rural,

industrial, habitacional y de la infraestructura del país, procurando el mejor aprovechamiento de los recursos materiales y financieros en beneficio de la sociedad.

- Conocimientos:
 - Conocimientos empíricos y físicos matemáticos que le permitan entender y prever el comportamiento mecánico de los materiales y obras de construcción.
 - Conocimientos sobre los recursos y las necesidades de la comunidad donde va a desarrollar su ejercicio profesional.
- Habilidades y aptitudes.
 - Adaptarse a sesiones de trabajo prolongadas, a veces bajo condiciones y ambientes físicos adversos.
 - Coordinar en diversos proyectos de obras, el trabajo de grupos interdisciplinarios y de especialistas en diversas ramas de la Ingeniería Civil.
- Actitudes:
 - Tener iniciativa.
 - Manifiestar el compromiso al trabajo con disciplina y orden.

FACULTAD DE INGENIERÍA: ING. ELÉCTRICA-ELECTRÓNICA

Al término de los estudios, el egresado contará con conocimientos sólidos de Física, Matemáticas y de técnicas de ingeniería que le permitirán desarrollar su actividad profesional en la generación, transmisión y distribución de la energía eléctrica, indispensable para el progreso.

Podrá participar en actividades relacionadas con la:

- Fabricación de equipo y material eléctrico de alta complejidad técnica, buscando la mayor eficiencia en el uso de la energía, bajo las mejores condiciones de seguridad y dentro de una amplia gama de aplicaciones.

- Planeación, diseño y construcción de sistemas electrónicos de alta tecnología con aplicación a las comunicaciones, el control, la instrumentación y automatización industrial para lograr el bienestar de la sociedad.
- Una formación con un amplio espectro lo hará capaz de colaborar con éxito en las distintas áreas que integran a la Eléctrica y la Electrónica y adaptarse a los cambios de las tecnologías en este campo.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN: ING. ELÉCTRICA-ELECTRÓNICA

Durante el transcurso de sus estudios el egresado deberá adquirir los conocimientos de carácter formativo que persistan durante su vida profesional, le den una base para especializarse o emprender estudios de posgrado y, sobre todo, para mantenerse actualizado en los constantes avances de las técnicas y tecnologías de la Ingeniería Eléctrica Electrónica.

Utilizará los conocimientos de las ciencias exactas, matemáticas, administrativas y de ingeniería para desarrollar su actividad profesional en el:

- Diseño y rediseño de sistema electrónicos.
- Manejo, implantación y administración de sistemas de control industrial y de telecomunicaciones, y en la generación y transmisión de energía eléctrica.
- Esta formación le permitirá participar activamente en las diversas ramas de la ingeniería y responder a las necesidades productivas y de servicios que requiere la sociedad.

FACULTAD DE INGENIERÍA: ING. INDUSTRIAL

Al concluir la carrera, el egresado contará con conocimientos de carácter formativo e informativo en las Ciencias Básicas, Ciencias de la Ingeniería e Ingeniería Aplicada que le serán de utilidad durante su quehacer profesional para lograr su realización integral.

Será capaz de:

- Desarrollar, operar y mantener procesos productivos que impliquen la transformación de materia y energía.
- Diseñar, construir, operar y mantener sistemas industriales.
- Crear, innovar o evaluar las técnicas relacionadas con la ingeniería industrial.
- Contará con los elementos suficientes que le proporcionen información sobre la situación que guardan las empresas en nuestro país y sus perspectivas futuras.
- Poseerá aptitudes y habilidades que le permitirán actuar con responsabilidad y con vocación de servicio a la sociedad e integrar grupos interdisciplinarios y multidisciplinarios, conformados por otros especialistas de la ingeniería y de otras profesiones, en un ámbito de productividad, calidad y competitividad.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN: ING. INDUSTRIAL

- Al concluir la carrera, el egresado obtendrá los conocimientos de las ciencias exactas, matemáticas y administrativas que soporten los principios de la ingeniería industrial, le permitan realizar un ejercicio profesional de calidad y mantenerse actualizado respecto a los constantes avances en las ciencias, técnicas y tecnologías de la Ingeniería Industrial.
- Hará uso de los equipos de cómputo como una herramienta para su desenvolvimiento profesional.
- Asimismo, adquirirá una base sólida que apoyará su formación específica en áreas particulares de la producción y facilitará su incorporación al mercado de trabajo con una actitud comprometida y responsable, que se reflejará en el entorno en el que actúe.

FACULTAD DE INGENIERÍA: ING. MECÁNICA

Al concluir la carrera, el egresado debe:

- Contar con conocimientos sólidos de las ciencias de la ingeniería que le permitan explicar el funcionamiento de dispositivos, equipos y procesos

desde la perspectiva de la ingeniería mecánica, así como identificar problemas y oportunidades de mejora en productos y procesos, y aprovechar en forma sustentable los recursos del país.

- Estar familiarizado con el uso de herramientas y técnicas modernas para el modelado y la simulación para la solución de problemas, la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, tales como paquetería CAE (CAD, CAM, FEA).
- Tener nociones de economía, administración y contabilidad, así como de las ciencias sociales y humanidades.
- Crear, evaluar e innovar las técnicas relacionadas con la mecánica.
- Integrar y coordinar personas y grupos multidisciplinarios.
- Crear con actitud empresarial y con ética profesional nuevas fuentes de empleo.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN: ING. MECÁNICA

Al concluir los estudios, el egresado tendrá los conocimientos de las ciencias exactas, matemáticas, administrativas y de ingeniería para desarrollar su actividad profesional. Esta formación le permitirá participar activamente en las diversas ramas de la ingeniería y responder a las necesidades productivas y de servicios que requiere la sociedad.

- Habilidades y Aptitudes.
 - Aplicará sus conocimientos para la administración y mejora de procesos de manufactura.
 - Manejará procesos de manufactura convencionales y procesos de manufactura avanzada, incluyendo algunos principios básicos de control automático de los mismos.
 - Desarrollará, diseñará, instalará y mejorará sistemas mecánicos, electromecánicos y térmicos.
 - Contará con conocimientos de dibujo técnico y manejo de software relacionado.

- Aplicará el conocimiento necesario en el manejo de algunos materiales (metales, plásticos y cerámicos), sus estructuras y su manufactura.

2.5.4 Arquitectura

FACULTAD DE ARQUITECTURA

Al término de la carrera, este profesional podrá:

- Llevar a cabo su trabajo con alto sentido ético y humanístico ante las soluciones de uso, expresión y realización dentro del medio físico y cultural en el que actuará, y desarrollar de manera íntegra los pasos del proyecto arquitectónico, desde el acercamiento al problema, hasta la solución de detalles.
- Contar con conocimientos científicos, teóricos y humanísticos que le permitan comprender, explicar, analizar y sintetizar los fenómenos arquitectónicos, con las características específicas de los distintos grupos humanos, para concretarlas en sitios habitables que respondan a las demandas sociales y culturales.
- Desarrollar las soluciones arquitectónicas que consideren los requisitos técnicos, constructivos, estructurales y de impacto ambiental que intervienen en el proyecto.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN: ARQUITECTURA

Al concluir los estudios, este profesional estará capacitado para:

- Ejercer aquellas actividades relacionadas con el quehacer arquitectónico.
- Concebir, determinar y realizar espacios internos que satisfagan las diversas necesidades del hombre en su dualidad física y espiritual, expresada como individuo y miembro de la sociedad.
- Resolver todo tipo de problemas de alojamiento a nivel urbano, a fin de generar unidades complejas para los grandes sectores de la población.

2.6 Carreras con mayor matrícula femenina y masculina

A nivel internacional, en los últimos veinte años, se ha podido comprobar un aumento importante de la matrícula de mujeres en la educación superior. La actividad de las Naciones Unidas a este respecto ha sido eficaz, porque las personas encargadas de la adopción de políticas han cobrado conciencia de los derechos de las mujeres y de la necesidad de abrir a mayor cantidad de ellas el acceso a todos los niveles de educación. Debe destacarse aquí, el papel que ha jugado desde hace varias décadas el movimiento feminista a nivel mundial (Bustos, 2008).

Las oportunidades que tienen hombres y mujeres en la actividad económica y escolar, están marcadas por roles estereotipados, que se aprenden en la cultura donde se vive, al respecto de esto, INMUJERES (2007, párr. 10) menciona que las carreras con más número de mujeres son psicología, pedagogía, cirujano dentista, ciencias de la comunicación, contaduría y mercadotecnia, etc. y también las que más egresadas y tituladas tienen (porque hay más mujeres, pero que sí egresan y se titulan). Suponen que la preferencia de mujeres por este tipo de carreras consiste en que requieren de un esfuerzo intelectual y/o creativo, y de habilidades para relacionarse con otras personas. Por el contrario, las carreras más pobladas por varones son arquitectura e ingeniería, en sus diversas ramificaciones (industrial, computacionales, civil, electrónica y mecánica) donde se refleja el estereotipo de los roles de género, pues se identifican con profesiones que requieren esfuerzo intelectual pero también físico, y relacionadas con la creación y/o planificación de infraestructura y que se desarrollan en espacios abiertos en donde participan en su mayoría hombres.

Algunas carreras que tradicionalmente ocupaban un porcentaje mayor de hombres, ahora éste porcentaje se ha invertido. Tal es el caso de las áreas de Ciencias de la Salud, así como de las Ciencias Sociales y Administrativas, que mientras que en 1983 las mujeres representaban el 47 y 43 % respectivamente, para 2001 pasaron a ocupar porcentajes de 61 y 57 % (Buquet et al. 2006).

Sainz, et al. (2004) hacen mención a que las mujeres que estudian carreras típicamente masculinas, la mayoría de ellas alude a aspectos más instrumentales de la carrera como el salario, las futuras salidas laborales, la futura aplicabilidad de la carrera y sus asignaturas, así como la posible proyección profesional. De igual manera, una actitud más liberal hacia los roles de género, es decir, una actitud favorable hacia la posibilidad de desempeñar roles tanto tradicionalmente “femeninos como “masculinos”, se asocia con una mayor percepción de autoeficacia, aunque este efecto es exclusivo para las mujeres (Buchanan & Selmon, 2008 como se citó en Rocha & Ramírez, 2011).

Miranda (2001) menciona que la incorporación masiva de la mujer a los procesos formativos en sus distintos niveles educativos es la gran conquista. Sin embargo, su formación se ha centrado tradicionalmente en aquellos perfiles socio-laborales que tradicionalmente han sido desempeñados por las mujeres: educación, cuidados físicos, gestión y ayuda socio-personal. Además indica que este desplazamiento del poder social, el descrédito que, por desgracia, suele acompañar a cualquier labor femenina y la percepción social acerca de lo que es aceptable laboralmente para unas y otros, definirá cuáles serán los ámbitos de preferencia. No obstante, en los últimos años es cada vez mayor el número de féminas que se incorporan una formación de carácter biosanitario y tecnológico, con lo que se establece una relación directa entre lo estereotipado de la formación socio-laboral y el nivel de cualificación: así, cuanto más bajo es el nivel de cualificación, más estereotipada es la formación que reciben. Lo mismo ocurre cuando el nivel educativo es mayor: existe una mayor distribución entre perfiles profesionales.

No obstante, también hay que reconocer que siguen existiendo carreras que históricamente han sido y siguen ocupadas por hombres (i. e.: ingeniería) o por mujeres (v. gr.: Enfermería o el Área de Educación y Humanidades), lo que se conoce como “carreras masculinas y femeninas” pues el ingreso mayor de mujeres a la educación superior, en comparación con los hombres, no implica que haya desaparecido la división de carreras sexualizandolas en femeninas o masculinas. Si bien cada vez ingresan más mujeres a las diferentes áreas del

conocimiento, todavía los porcentajes mayores se observan en letras, humanidades y ciencias sociales (Bustos, 2008).

En un estudio realizado por Graña en 2008, en la Universidad uruguaya, se menciona que las diferencias de comportamientos de género son largamente depositadas durante la socialización primaria y la escolarización, por lo que esas diferenciaciones contribuyen a moldear las preferencias de varones y mujeres en la elección de carreras y profesiones. Graña concluyó que la escolaridad de las niñas es más fluida que la de los varones quienes tienen una discreta ventaja en matemáticas, ciencias y técnicas en los primeros años de escolarización y según avanzan en el bachillerato, ellas progresan menos en ciencias dejando a los varones la delantera; todo ocurre como si la anticipación de opciones de futuro “femeninas” las llevara a desinteresarse de las asignaturas “inútiles” para la orientación que ya han elegido. También encontró que muchas de las jóvenes que siguen opciones científicas en el ciclo secundario, lo hacen porque han tenido buenos desempeños y prefieren disponer de esa alternativa, y no porque se vean a sí mismas como futuras científicas y a medida que se acerca el momento de egresar del bachillerato, ellas se inclinan de más en más por profesiones “razonablemente femeninas”, lo que casi invariablemente se sustancia en la preocupación por la compatibilidad entre trabajo y hogar.

Ya que como menciona García (2002) en algunas familias se tiene la creencia de que la ingeniería les puede impedir un casamiento en el corto plazo y no quieren enfrentar las críticas por su elección. Por lo que pueden haber llevado a estas mujeres a haber aceptado estudiar una carrera considerada típicamente femenina para ajustarse a los estereotipos de género ya establecidos aunque no era lo que realmente querían estudiar. Así se cumpliría la idea tan arraigada de que las mujeres que están estudiando, se encuentran en carreras donde se requieren habilidades tradicionales que tengan que ver con actividades de servicio a los demás. Sin embargo, también menciona que la elección profesional de las mujeres tiene una estrecha vinculación no sólo con su condición social de género y con cierta vocación y capacidad, sino con los procesos que los sistemas educativos sufren como parte de la economía global y local en nuestro contexto

Ante todos los cambios experimentados con la incorporación de las mujeres en el campo educativo y social, surge el interés por investigar de qué manera los rasgos instrumentales y expresivos, asociados de manera tradicional a la masculinidad y femineidad, se han transformado o no, en las mujeres que cursan actualmente carreras universitarias con mayor matrícula masculina o con mayor matrícula femenina. Interés que se precisa y desarrolla en el siguiente capítulo que aborda las cuestiones de la masculinidad-femineidad, instrumentalidad y expresividad, así como las cuestiones metodológicas contempladas en este trabajo.

Capítulo III. De la Masculinidad-feminidad a la Instrumentalidad-expresividad

En las últimas décadas, hombres y mujeres atraviesan por un periodo crítico de transformación, en donde lo que era considerado como masculino en relación con los hombres y lo femenino en relación con las mujeres, ha sufrido cambios, llevando incluso a un replanteamiento de estos constructos.

Para Díaz-Loving, Rocha y Rivera (2007) mencionan que:

Estos constructos fueron entendidos como puntos opuestos de un continuo, de esta manera se presentaba a la masculinidad como contraparte de la feminidad y viceversa; como rasgos polares y unifactoriales. Por consiguiente, era lógico suponer que los hombres, representantes de la 'masculinidad' versus las mujeres representantes de la 'feminidad', eran completamente diferentes en comportamientos, características y actitudes (p. 22).

Posteriormente, la postura bipolar y la visión unidimensional transitó a la ahora prevaleciente idea de que los atributos de personalidad, masculinos y femeninos, son esencialmente dimensionales ortogonales y por lo tanto el fenómeno, es multidimensional. En otras palabras, que la masculinidad y la feminidad son principios mutuamente exclusivos e independientes que pueden coexistir en cierto grado en cada individuo, ya sea hombre o mujer y que constituyen dimensiones atributivas de la personalidad que son vistas como aspectos globales del auto concepto de un hombre y una mujer y que se componen de características normativas para los géneros (Díaz-Loving et al. 2007). Surgen entonces los conceptos de instrumentalidad en lugar de masculinidad y de expresividad en lugar de feminidad, dando así una visión ortogonal en lugar de unidimensional.

3.1 Antecedentes históricos en la medición de los constructos masculinidad y feminidad.

Los conceptos de masculinidad y feminidad hacen su admisión en la ciencia con cierto retraso con respecto a la inteligencia y sus derivados, cuestión que intenta desde finales del siglo XIX (Fernández, 2011).

Incluso, hubo que esperar hasta bien entrado el segundo cuarto del siglo XX cuando apareció, en la psicología, una manifiesta preocupación por responder empíricamente a la pregunta sobre el significado de la masculinidad y feminidad, es decir, que se fue en esa época cuando se reportan los primeros esfuerzos en la elaboración de un instrumentos científico de evaluación para dichos constructos; y una de las características comunes para la creación de estos instrumentos fueron: 1) que los ítems pudieran diferenciar psicológicamente a los varones de las mujeres y 2) que abarcaran el desarrollo funcional y disfuncional (Fernández, Quiroga, Del Olmo & Rodríguez, 2007).

Fernández (2011), menciona que las principales características de la mayoría de ellos fueron:

1. Que tuvieron que partir de todo aquello que supusiese una clara diferencia entre mujeres y varones.
2. La heterogeneidad de los ítems, ya que cualquiera de ellos podía formar parte de estas escalas con tal de que hubiese diferencias estadísticamente significativas en las elecciones de varones y mujeres.
3. Su capacidad para diferenciar el desarrollo supuestamente normal del patológico.

Conforme iba avanzando la investigación, se fueron aumentando las dudas con respecto a la fiabilidad y a la validez; por lo que en la década de los setenta apareció uno de los artículos más críticos, el de Constantinople en 1973 (como se citó en Fernández, et al. 2007) centrado, en las deficiencias teóricas y empíricas encontradas hasta ese momento. El cual significó un parteaguas, en el análisis y conceptualización de estos constructos. Uno de los aspectos más criticados era la falta de teorías, ya que se había confiado ciegamente en un puro empirismo,

Fernández, (1983) (como se citó en Fernández 2011) menciona en relación a esto que hubo una total ausencia de una teoría que fuera digna para dichos constructos.

Sin embargo pese a no contar con una teoría explícita, si se partía de un supuesto subyacente, este era el de la unidimensionalidad-bipolaridad, que no parecía en ese entonces estar sujeto a discusión: la masculinidad y la feminidad constituían un único continuo, con la particularidad de que cada uno de los polos de ese continuo era opuesto al otro, en otras palabras, incompatibles. De ahí que con una única puntuación fuese suficiente para situar a cualquier persona dentro de ese continuo: a más masculinidad menos feminidad y viceversa. En síntesis, los resultados obtenidos en estudios empíricos ponen de manifiesto: a) que no es pertinente hablar de un continuo, sino de varios continuos; b) que, obviamente, no se justifica la bipolaridad; y c) que los conceptos de masculinidad y feminidad no están tan íntimamente ligados al dimorfismo sexual (varones y mujeres, respectivamente) como se había creído con anterioridad, por lo que el modelo clásico de salud mental (varón masculino y mujer femenina) queda puesto en tela de juicio (Constantinople, (1973, citados en Fernández, 2011).

Debido al poco éxito y a las críticas surgidas, algunos autores decidieron recurrir a una teoría capaz de guiar la elección de elementos de unas nuevas escalas de masculinidad y feminidad. La teoría elegida fue la de los dominios Instrumental y Expresivo de Pearson & Bales en 1955, uniéndose posteriormente Bakan, 1966 con Agency y Communion; y Koestler, 1967 y 1978 con tendencias autoasertivas e integrativas (como se citó en Fernández, et al. 2007), siendo el principio fundamental que los regía diferenciar a la Masculinidad y la feminidad a partir de los roles sociales que desempeñan cada uno de los sexos. Es decir, que un aspecto esencial de estos planteamientos es que consideran que los humanos muestran dos conjuntos de características psicológicas que han de ser estudiadas de forma independiente, en estos aparece un denominador común conceptual y de contenido: concibe a la familia, y en general a cualquier grupo humano pequeño, como una unidad en la que se ha de contar con un tipo de individuos que la conduzcan hacia el cumplimiento de unos objetivos concretos dentro de un

contexto social determinado y con otra clase de personas preocupadas por la cohesión y las buenas relaciones entre los componentes del grupo. Y al ser considerados como dominios separados, abren la pauta al surgimiento de una cuádruple tipología de personas: las que se muestran muy competentes en ambos dominios; las poco diestras en ambos y los dos grupos en los que unos individuos se desenvuelven bien en un dominio pero no en el otro y la inversa. (Fernández, 2011). Por lo que estos esquemas teóricos se concretan, en la década de los setenta, en las nuevas escalas de masculinidad y feminidad de autores como Baucom, 1976; Bem, 1974; Berzins, Willing, & Wetter, 1978; Heilbrum, 1976; Spence, Helmreich, & Stapp, 1974, 1975 (como se citó en Fernández et al. 2007).

Fernández et al. en 2007 mencionan que estos instrumentos (Bem, 1974; Spence & Buckner, 2000; Spence & Helmreich, 1978) muestran estas características: a) parten del modelo dualístico (de bidimensionalidad a la multidimensionalidad); b) las escalas de masculinidad y feminidad deben ser independientes; c) esta independencia posibilita una cuádruple tipología (sujetos andróginos, masculinos, femeninos e indiferenciados), no relacionado con el dimorfismo sexual; d) se pasa de la biología del sexo a la realidad social del género, por lo que el criterio ahora en la selección de los elementos no es la diferenciación/discriminación entre los sexos, si no la deseabilidad social tipificada sexualmente (se selecciona un reactivo si éste es considerado más deseable, dentro de una sociedad determinada, para uno que para otro).

3.2 Masculinidad y feminidad

Díaz-Loving, et al. (2007) en relación a la masculinidad y a la feminidad mencionan que:

La masculinidad y la feminidad son conceptos referentes a los atributos o rasgos de personalidad adscritos a hombres y mujeres. Centrándose sólo en el componente psicológico, se entiende a la masculinidad y la feminidad como aquellas características que son consistentes en los individuos y que se vinculan al comportamiento similar a través de distintos escenarios.

Se presenta a la masculinidad como un conjunto de rasgos y conductas relacionados con los atributos instrumentales y dinámicos (manipulación o cambio directo del ambiente físico y social); en cambio, la femineidad está constituida por rasgos y conductas relacionados con los rasgos expresivos y afectivos (hincapié en la interacción y en la comunicación social). Estos atributos pueden estar presentes al mismo tiempo en hombres o mujeres (androginia), pueden ser predominantemente instrumentales-dinámicos (masculinidad), expresivos-comunitarios (femineidad) o estar ausentes por completo (indiferenciados) (p. 21).

Lenney (1979) y Wrightsman (1991) (como se citó en Rocha & Díaz-Loving, 2011) indican que en realidad la masculinidad y la feminidad son dimensiones que en términos prácticos hacen referencia a eso que permite diferenciar a los sexos en cierto grado y que se encuentran vinculados con la personalidad. De hecho no son opuestos bipolares, sino dimensiones ortogonales. Una de las definiciones teóricas más generalizadas sobre estas dimensiones en los diversos inventarios o instrumentos construidos para su medición es que éstos son rasgos duraderos, los cuales tienen más o menos sus raíces en el aspecto biológico y las primeras experiencias de vida, aunado a que son características que permiten distinguir a hombres y a mujeres en apariencia, actitudes y conductas.

Por lo tanto una de las maneras de concebir a la masculinidad y a la femineidad es la autopercepción, como una serie de características de personalidad. Durante muchos años se consideró a estas características como una única dimensión, con dos polos, que hacía posible clasificar a una persona en un determinado punto de ese continuo. Es decir, ésta podía ser en mayor o menor grado masculina o femenina, pero nunca las dos cosas a la vez. De acuerdo con Kelly y Worell, (1977) (como se citó en Moya, Páez, Glick, Fernández & Poeschl, 2002) esta nueva concepción, la masculinidad y la femineidad representan dos conjuntos de habilidades conductuales y competencias interpersonales que los individuos -independientemente de su sexo- usan para relacionarse con su medio, siendo más parecidos en su psicología de lo que tradicionalmente se asumía.

Además desde la perspectiva bio-psico-socio-cultural, aunque evolutivamente fuera más conveniente la aparición de concentraciones diferenciales de dichos atributos en cada sexo, continúan siendo rasgos netamente humanos que comparten hasta cierto punto hombres y mujeres². Bajo el legado tradicional, estas características o rasgos de personalidad se manifiestan a partir de la presencia de aspectos instrumentales y de agencia, centrados en la acción, producción, protección, sabiduría, dominio, racionalidad y la violencia en los hombres, y aspectos expresivos, afiliativos y de comunión, centrados en el afecto, sumisión, dependencia y cuidado de los demás en el caso de las mujeres (Díaz-Loving, Rocha & Rivera, 2004).

3.3 Rasgos instrumentales y expresivos

Díaz-Loving et al. (2007) mencionan que “en general son cuatro grandes dimensiones las que conforman la personalidad de hombres y mujeres” (p. 48). Los 4 rasgos de identidad de género son: rasgos instrumentales positivos, rasgos instrumentales negativos, rasgos expresivos positivos y rasgos expresivos negativos los cuales se describirán a continuación.

3.3.1 Rasgos instrumentales positivos

Instrumentalidad positiva

- Instrumentalidad cooperativa. Es la posesión de características o rasgos vinculados a la producción y manipulación del medio, en conjunción con una alta responsabilidad social que enfatiza el bienestar común.
- Instrumentalidad orientada al logro. Es la posesión de rasgos o atributos que resaltan la competencia personal encaminada al desarrollo y progreso del individuo.
- Instrumentalidad egocéntrica. Es la posesión de rasgos o atributos que

²El autor hace referencia a que los rasgos de identidad de género no pueden limitarse a ser algunos de mujeres y algunos de hombres, sino que propone que aun que estos sean más factibles y comunes para hombres o mujeres, ambos pueden compartir todos los rasgos de género.

enfatan un patrón de individualidad centrado en la satisfacción personal y no grupal.

3.3.2 Rasgos instrumentales negativos

Instrumentalidad negativa

- Instrumentalidad machista. Es la posesión de rasgos o atributos vinculados a un ejercicio de dominio y control sobre otros predominando la agresividad, el abuso y la rudeza.
- Instrumentalidad autoritarismo. Es la posesión de rasgos o atributos que conforman un patrón de comportamiento vinculado al control y al poder sobre otros, predominando la manipulación y el conflicto.
- Instrumentalidad rebeldía social. Es la posesión de características o rasgos que engloban la falta de flexibilidad y desinterés social.

3.3.3 Rasgos expresivos positivos

Expresividad positiva

- Expresividad afiliativa. Es la posesión de rasgos atributos que reflejan la idea tradicional de la feminidad en tanto recoge la afectividad. Estas características favorecen el intercambio e interacción social y están encaminadas al cuidado y bienestar común.
- Expresividad romántica-soñadora. Es la posesión de rasgos o atributos vinculados a la sensibilidad y romanticismo que matizan las relaciones interpersonales en una forma idealizada y soñadora.

3.3.4 Rasgos expresivos negativos

Expresividad negativa

- Expresividad emotivo-negativa-egocéntrica. Es la posesión de características o rasgos que recogen la parte negativa de la emotividad caracterizándose por la inmadurez y mediocridad.
- Expresividad vulnerabilidad-emocional. Es la posesión de características o

rasgos que recogen la debilidad afectiva y la inestabilidad emocional.

- Expresividad control-externo-pasivo-negativo. Es la posesión de rasgos o atributos que manifiestan un patrón de la feminidad tradicional en términos de su abnegación y sumisión.

3.4 Medición de los rasgos de identidad de género

En un estudio realizado en México en las universidades de Yucatán por García-Campos, (2008) considera la sociocultura como uno de los determinantes del comportamiento de las personas, es por eso que en su investigación tuvo como objetivo identificar la estructura de las premisas histórico-socioculturales (PHSC's) y de la masculinidad-feminidad. También se tuvo como objetivo conocer los efectos de diferentes variables sociodemográficas en dicho constructos (sexo, edad, nivel educativo y condiciones: rurales y urbanas). Los resultados en general muestran la relación entre los factores, las cuales nos muestran un grupo de variables que denotan una cultura tradicional, así como aquellos que van dirigidas hacia un dinamismo cultural.

Para este autor, el sexo de las personas demostró ser una variable que interviene en la aceptación de las premisas, donde las mujeres son el principal agente de cambio, tanto en Machismo como en Dinámica Cultural, son ellas las que están menos de acuerdo con el primero y más a favor de un cambio en la obediencia afiliativa. De igual manera a mayor nivel educativo, la persona cuenta con herramientas que le permiten, analizar y cuestionar las creencias, normas y valores tradicionales de la sociocultura y determinar si las aceptan o no.

Concluyó que la dinámica cultural permite que tanto hombres como mujeres sean instrumentales y expresivos, siendo la androginia una demanda cada vez más frecuente para ambos sexos sin importar la edad de la persona ni el nivel educativo. Las características negativas de la masculinidad feminidad (Instrumentalidad y Expresividad Negativa) se asocian con aspectos tradicionales, lo que refleja que un dinamismo cultural que se aleje de este conjunto tradicional, puede incrementar las características expresivas y andróginas de las personas (cariñosas, amorosas, dulces, capaces, educadas, reflexivas y consentidoras); y

así tendrían esquemas mentales que les podrían llevar a estar menos de acuerdo con la cultura tradicional

De Garay, Díaz-Loving, Frías, Limón, Lozano...y Zacarías (2009), realizaron un estudio sobre la distinción entre los intereses y los valores en una muestra de jóvenes estudiantes universitarios de licenciatura de 18 a 25 años mediante la aplicación de redes semánticas naturales³; según los resultados, sugieren una forma de androginización cultural tanto de los hombres como de las mujeres (aunque es mucho más notorio en las segundas), pues ambos sexos realizan actividades consideradas privativas del sexo opuesto, por lo tanto se puede considerar que la adherencia a las normas tradicionales está disminuyendo, hallándose cualidades individuales (orientación al logro, independencia económica, entre otras) que impulsan a las mujeres universitarias a desempeñar Roles instrumentales (como carrera/ profesión), de la misma manera que los hombres procuran cada vez con mayor frecuencia desempeñar roles expresivos (como familia y amigos), aunque en menor medida que las mujeres.

A primera vista se observa que tanto hombres como mujeres presentan rasgos instrumentales y expresivos, pues los procesos de socialización y las transformaciones culturales (endoculturación) favorecen la adoptando así una postura andrógina. Esto concuerda con lo que sugieren Díaz-Loving, et al. (2007) acerca de la posibilidad de que estas dos características coexistan en el individuo debido a que son dimensiones ortogonales, ya que la masculinidad y la feminidad son principios mutuamente exclusivos e independientes que pueden coexistir en cierto grado en cada individuo, ya sea hombre o mujer y que constituyen dimensiones atributivas de la personalidad que son vistas como aspectos globales del autoconcepto de un hombre y una mujer y que se componen de características normativas para los géneros. De esta forma, las mujeres también pueden presentar los mismos rasgos instrumentales que los varones dada su personalidad, gustos y la meta que tengan.

³Las redes semánticas naturales es una técnica que consiste en, después de un breve párrafo de instrucciones, se le pide al sujeto que escriba de 5 a 10 palabras que se relacionen con la palabra o frase estímulo y que posteriormente las jerarquice de acuerdo al nivel de importancia y relación con la misma.

Método

➤ Pregunta de investigación

¿Qué diferencia existe entre los rasgos de identidad de género de las mujeres que cursan una carrera con mayor matrícula masculina con mujeres de carreras de mayor matrícula femenina?

➤ Objetivos

General:

Analizar y comparar los rasgos de identidad de género de las mujeres que estudian una carrera con mayor matrícula femenina o masculina.

Específicos:

- Definir los rasgos instrumentales y expresivos.
- Identificar cuáles carreras son de mayor matrícula femenina o masculina caracterizándolas por áreas para la elección de la muestra, por medio de estadísticas.
- Conocer las condiciones sociodemográficas de las universitarias de carreras con mayor matrícula femenina y mayor matrícula masculina, tales como, si es que les gusta su carrera, si es que se consideran sociables, de cuanto es la carga horaria, es decir, cuantas horas pasa al día en la escuela y si la elección de su carrera fue impuesta o por gusto.
- Aplicar la Escala de Dimensiones Atributivas a la Instrumentalidad y la Expresividad (Díaz-Loving, et. al., 2007) a las muestras seleccionadas.
- Comparar los rasgos instrumentales y expresivos de las mujeres que estudian una carrera universitaria mediante una *t* de Student.
- Identificar las diferencias de los rasgos de identidad de género de las mujeres, a partir de la carrera elegida mediante un ANOVA.

➤ Variables

- Variable Independiente: La carrera elegida. Carreras con mayor matrícula femenina: Pedagogía y Enfermería y carreras con mayor matrícula masculina son Ingenierías (Civil, industrial, Eléctrica-Electrónica y Mecánica) y arquitectura. Respuestas de la Escala de Dimensiones Atributivas a la Instrumentalidad y la Expresividad (Díaz-Loving, Rocha Sánchez & Rivera Aragón, 2007).
- Variable Dependiente: Rasgos de instrumentalidad (positivos y negativos) y rasgos de expresividad (positivos y negativos).

➤ Definiciones de las variables:

Variable Independiente

Conceptual: La carrera elegida, quedó establecida a partir de los perfiles académicos (capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que les permitan ejercer la práctica profesional) adquiridos durante su estancia en la carrera y requeridos como egresados para las carreras que imparte la UNAM en su plan de estudios 2014 de mayor matrícula femenina (Pedagogía y Enfermería) y masculina (Ingenierías y Arquitectura (<http://oferta.unam.mx/indice-alfabetico.html>)).

Operacional: Para la investigación se eligieron 2 carreras de mayor matrícula femenina, siendo estas dos, aquellas donde el porcentaje de estudiantes mujeres era mayor al 60% en comparación con los hombres, Pedagogía (84% mujeres y 16% hombres) y Enfermería (83.5% de mujeres y un 16.5% de hombres). Para el caso de carreras con mayor matrícula masculina se consideraron 2 carreras donde el porcentaje de mujeres era menor al 40%, siendo Arquitectura (68.6% hombres y 31.3% mujeres) e Ingenierías (donde se consideraron estudiantes de ingeniería industrial, ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica y electrónica e ingeniería civil, donde poseían en promedio porcentajes que van del 75% a 91% de hombres y un 8% al 24 % de mujeres).

Variable Dependiente

Conceptual: Son dimensiones atributivas de la personalidad que son vistas como aspectos globales del autoconcepto de un hombre y una mujer y que se componen de características normativas para los géneros (Díaz-Loving, Rivera & Rocha, 2004).

Operacional: Los rasgos de instrumentalidad y expresividad están dados por el conjunto de características normativas de personalidad que son atribuidas por las personas en función de su género y se reflejan en el grado de atribución de dichas características reportadas en una escala tipo Likert que los participantes den a cada uno de los rasgos o reactivos medidos por la Escala de Dimensiones Atributivas de Instrumentalidad y Expresividad (EDAIE) (Díaz-Loving, Rocha & Rivera, 2007).

> Hipótesis

Conceptual: A través del tiempo y la cultura, se han establecido expectativas en el desempeño de los papeles sexuales masculino y femenino que están relacionadas a las demandas económicas y adaptativas de la sociedad, de tal manera que se han desarrollado prácticas educativas específicas para cada sexo, así como papeles sexuales diferenciales. Es por ello que se identifican dos diferentes características: un papel instrumental y orientado a metas que se asigna a los hombres en la mayor parte de las sociedades, y un papel expresivo, orientado a las relaciones interpersonales, que se asigna a las mujeres. A cada uno, Díaz, Rivera y Sánchez (2001) los categorizan en rasgos Instrumentales y expresivos positivos y negativos, de los cuales se establece un conjunto para cada sexo. Sin embargo en el estudio de Rubio (2009) menciona que el universo social simbólico actual envía a las chicas una imagen devaluada de sus congéneres que sólo pueden eludir ocupando posiciones masculinas o desarrollando las habilidades y los emblemas que poseen los chicos. Además, este proceso de construcción de la identidad les exige a las jóvenes, para individualizarse en el grupo de las

idénticas, reforzar o crear diferencias entre ellas. Por lo tanto recurren a adquirir los rasgos mayoritariamente masculinos, se adaptan a nuevas áreas de estudio y laborales.

➤ Hipótesis nula y alterna

Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre los rasgos instrumentales y expresivos de las mujeres con base a la carrera de mayor matrícula femenina o masculina que estén cursando.

Ha: Existe diferencia estadísticamente significativa entre los rasgos instrumentales y expresivos de las mujeres con base a la carrera de mayor matrícula femenina o masculina que estén cursando.

➤ Participantes

La muestra fue recolectada a partir de los datos estadísticos de Buquet et al. (2006) sobre el porcentaje de hombres y mujeres que existe para cada carrera de la UNAM. Buquet realizó una revisión de las bases de datos y utilizó herramientas estadísticas (análisis descriptivo, relacional y proporciones) para analizar las variables que permiten observar las relaciones que se establecen entre ellas.

Basándose en estos datos estadísticos, Pedagogía (teniendo un 84% de mujeres y un 16% de hombres) y Enfermería (con un 83.5% de mujeres y un 16.5% de hombres) se consideraron como carreras con mayor matrícula femenina; mientras que Arquitectura (contando con un 68.6% de hombres y un 31.3% de mujeres) e Ingenierías (donde se consideraron estudiantes de ingeniería industrial, ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica y electrónica e ingeniería civil, poseían en promedio porcentajes que van del 75% a 91% de hombres y un promedio de porcentajes que del 8% al 24 % de mujeres) se consideraron como carreras de mayor matrícula masculina.

En la presente investigación se trabajó con un total de 120 universitarias, 60 de las cuales pertenecen a carreras de mayor matrícula femenina (30 mujeres de Pedagogía y 30 de Enfermería) y 60 para las carrera

de mayor matrícula masculina (30 de Ingenierías y 30 de Arquitectura). Todas pertenecientes a las diferentes estancias de la UNAM (Ciudad Universitaria y las diferentes Facultades de Estudios Superiores). La edad de los participantes, estuvo en un rango de edad de 18 a los 27, donde la Media (M) fue de 21 años de edad con una Desviación Estándar (D.E.) de 1.678.

- Tipo de muestreo: muestreo no probabilístico intencional por cuotas.

➤ Criterios

- De inclusión:

- Que sean mujeres.
- Que pertenezcan a una institución de educación superior.
- Que cumplan con un mínimo de 50% de créditos con excepción de enfermería donde se pide que estén mínimo en su segundo año.
- Que sean mexicanas en caso contrario con un tiempo de residencia de al menos 5 años.
- Que no tengan un ingreso económico externo, es decir, que no se encuentren laborando (las becas no se tomaron en cuenta como ingresos).

- De exclusión:

- Que sean alumnas de intercambio.
- Que sean egresadas (no tituladas).
- Que sea su segunda carrera.
- Que hayan tenido una baja temporal y se incorporaron después.

- De eliminación:

- Que por algún motivo no hayan concluido los reactivos del instrumento.

➤ Diseño

-Tipo de estudio: Descriptivo, comparativo transversal.

-Diseño de la investigación: de 2 muestras independientes

➤ Materiales o Instrumentos

- Ficha de datos sociodemográficos

Para conocer las condiciones sociodemográficas de las participantes, se les presentaron las siguientes interrogantes escritas:

- Carrera
- Edad
- ¿Te gusta tu carrera? ¿Por qué?
- ¿Te consideras sociable? ¿Por qué?
- ¿Cuántas horas pasas al día en la universidad? ¿Qué haces en ese tiempo aparte de estudiar?
- ¿Actualmente trabajas además de estudiar?
- ¿Has estado en otra carrera? ¿Cuál?
- ¿La carrera que elegiste fue por gusto o impuesta?

- Escala de Dimensiones Atributivas de Instrumentalidad y Expresividad

En conjunto con estas preguntas de la ficha sociodemográfica se aplicó la Escala de Dimensiones Atributivas de Instrumentalidad y Expresividad (EDAIE) (Díaz-Loving, Rocha y Rivera, 2007) la cual consta de 65 reactivos o adjetivos con respuesta tipo likert en los cuales los participantes deben responder que tanto los define el adjetivo en cuestión, donde las posibles respuestas van desde “nada” (que equivale a 1) a “muchísimo” (que equivale a 5) (Véase Anexo).

El cuestionario tiene una consistencia interna total de .9293. Los once factores en que se divide la escala son:

- 1) Instrumental cooperativo ($\alpha=.9004$): Evalúa la posesión de características vinculadas a la producción y manipulación del medio, en conjunción con una alta responsabilidad social que enfatiza el bienestar común.
- 2) Instrumental orientado al logro ($\alpha=.8471$): Posesión de rasgos o atributos que resaltan la competencia personal encaminada al desarrollo y progreso del individuo.

- 3) Instrumental egocéntrico ($\alpha=.6557$): Es la posesión de rasgos que enfatizan un patrón de individualidad centrado en la satisfacción personal y no grupal.
- 4) Instrumental machista ($\alpha=.8636$): Posesión de atributos vinculados a un ejercicio de dominio y control sobre otros predominando la agresividad, el abuso, y la rudeza.
- 5) Instrumental autoritarismo ($\alpha=.7396$): Mide rasgos que forman un patrón de comportamiento vinculado al control y al poder sobre otros, predominando la manipulación y el conflicto.
- 6) Rebelde social ($\alpha=.6303$): Es la posesión de rasgos que engloban la falta de flexibilidad y desinterés social.
- 7) Expresivo afiliativo ($\alpha=.8552$): Rasgos que reflejan la idea tradicional de la feminidad en tanto recoge la afectividad, estas y favorecen el intercambio e interacción social y están encaminados al cuidado y bienestar común.
- 8) Expresivo romántico soñador ($\alpha=.7809$): Es la posesión de características vinculadas a la sensibilidad y romanticismo que matiza las relaciones interpersonales en una forma idealizada y soñadora.
- 9) Expresivo emotivo negativo egocéntrico ($\alpha=.8235$): Es la posesión de características o atributos que recogen la parte negativa de la emotividad caracterizándose por la inmadurez y mediocridad.
- 10) Expresivo vulnerable emocional ($\alpha=.7295$): Es la posesión de características que recogen la debilidad afectiva y la inestabilidad emocional.
- 11) Expresivo control externo pasivo ($\alpha=.7207$): Es la posesión de atributos que manifiestan un patrón de la feminidad tradicional en términos de su abnegación y sumisión.

➤ Procedimiento

Fase 1. Se acudió a las diferentes estancias donde se imparten las carreras de Pedagogía, Enfermería, Ingenierías y Arquitectura pertenecientes a la UNAM (Ciudad Universitaria y las diferentes Facultades de Estudios Superiores) para la

aplicación del inventario para evaluar dimensiones atributivas de la instrumentalidad y la expresividad (EDAIE), en conjunto con las preguntas de la ficha sociodemográficas para conocer estas condiciones de las participantes; dicha aplicación se llevó los meses de septiembre y octubre de 2014, en los horarios matutino y vespertino. Se buscó a las alumnas de quinto a noveno semestre, con excepción de enfermería que se tomaron a partir de su segundo año, ya que estas se encuentran haciendo prácticas en clínicas a partir del tercer año

Fase 2. Se procedió a realizar el análisis estadístico de los datos para contrastarlo con el marco teórico y así obtener una primera aproximación al fenómeno y finalmente realizar el reporte formal.

Resultados

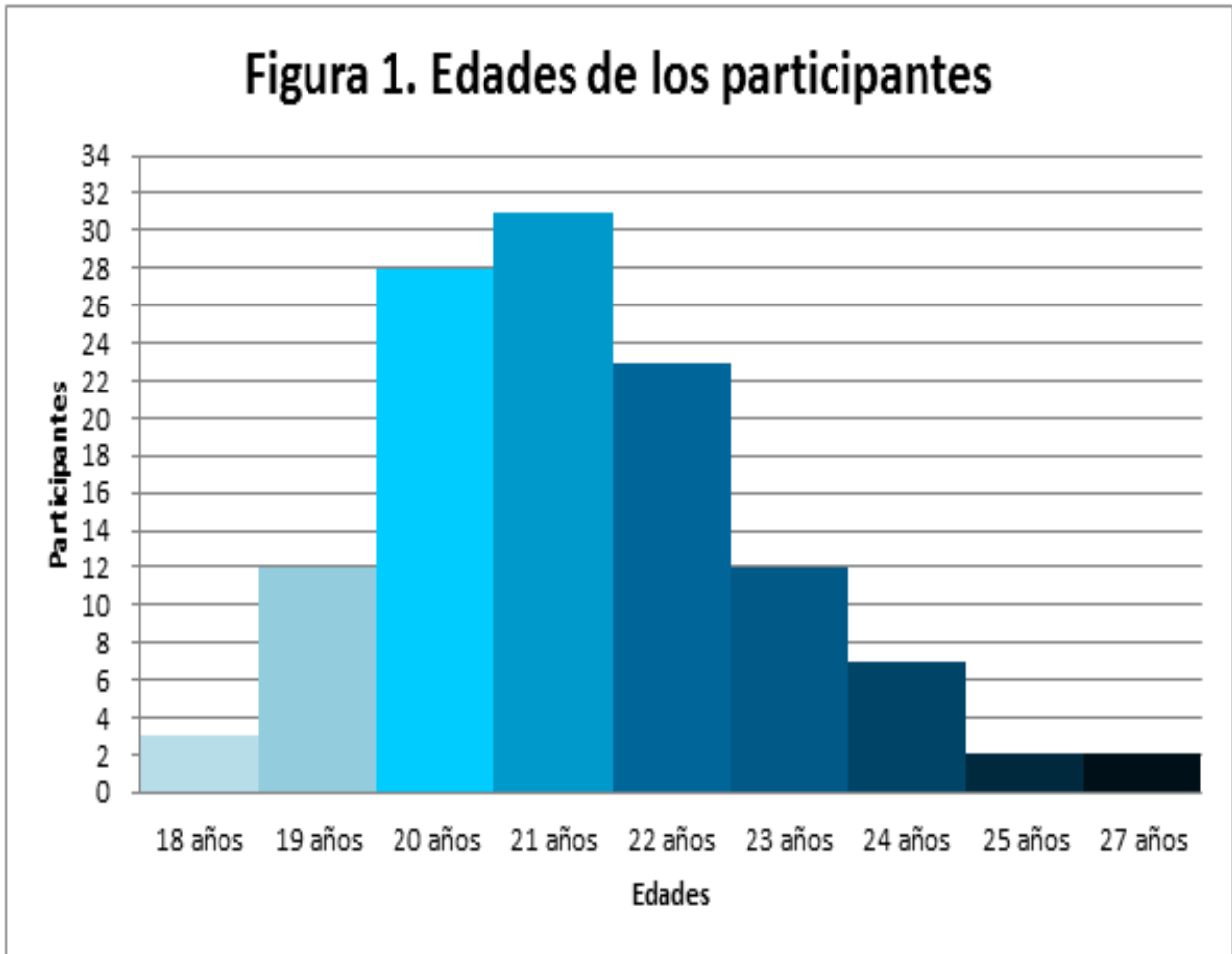
Para cumplir los objetivos de esta investigación se dividió el análisis en dos partes: en la primera se realizó una prueba t de Student con la finalidad de obtener diferencias entre los rasgos instrumentales y expresivos; en la segunda parte se realizó un análisis de varianza simple para muestras iguales (ANOVA) con la finalidad de encontrar si hay diferencias entre las carreras. Para conocer ampliamente la muestra se dio primero una descripción detallada de las condiciones sociodemográficas. Todo esto para saber si los rasgos de identidad de género han permanecido o han cambiado en las mujeres durante estos años, en contraste o a partir de la carrera que se optan estudiar.

Tabla 1. Carreras de los participantes

Carreras	Frecuencias
Pedagogía	30
Enfermería	30
Arquitectura	30
Ingenierías	30
Total	120

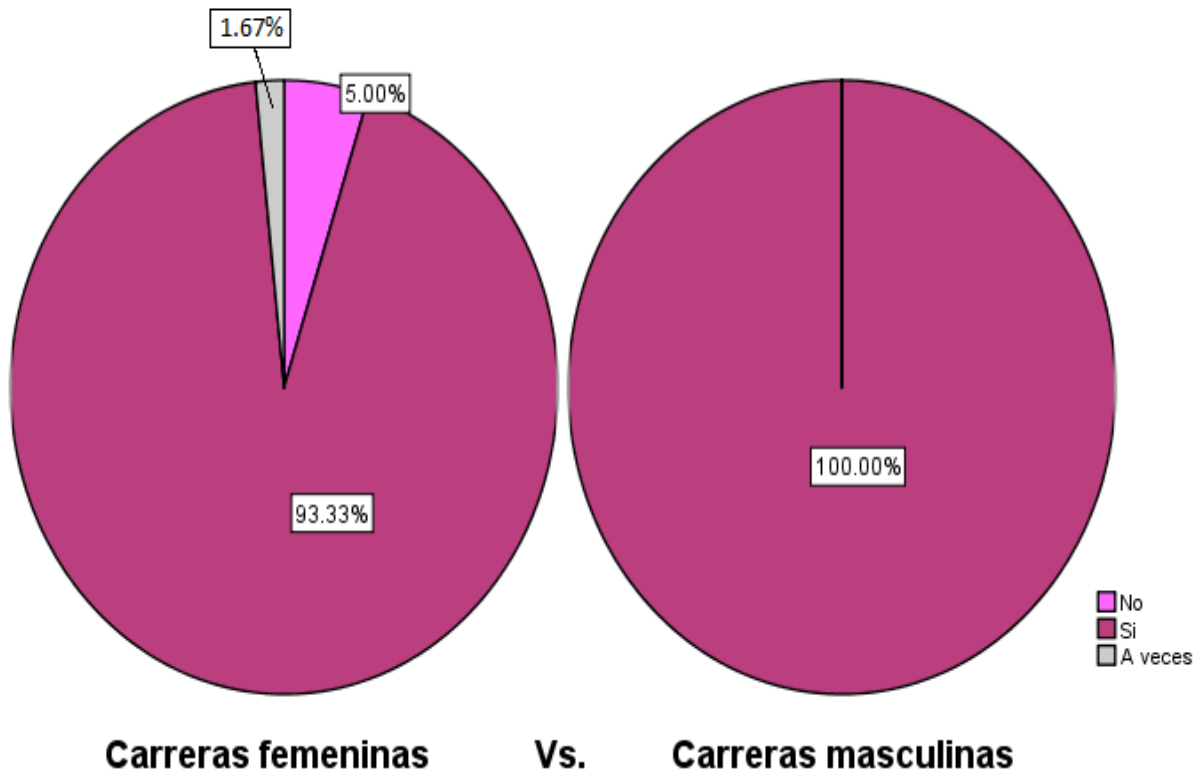
En la tabla 1 se muestra el número de participantes por carrera, siendo 30 participantes por la carrera, y 60 englobándolas en carreras de mayor matrícula masculina y 60 de mayor matrícula femenina, dando un total de 120 participantes en la muestra.

Figura 1. Edades de los participantes



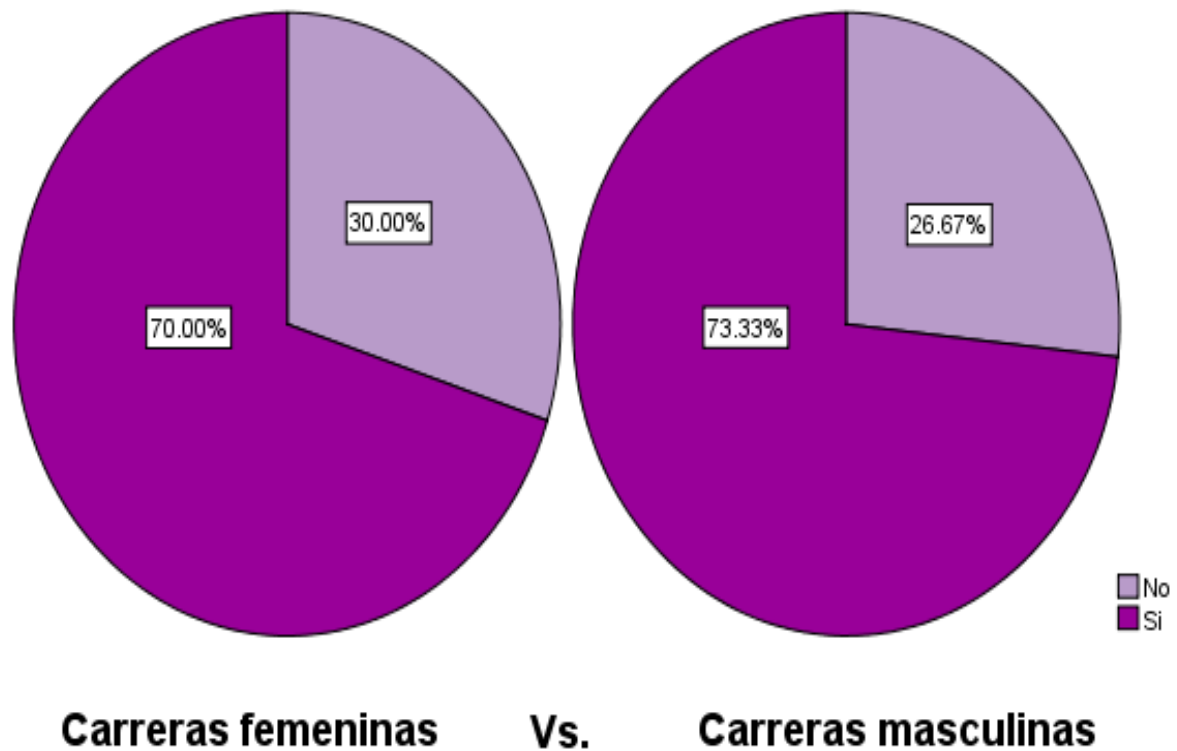
La figura 1 muestra las edades de las participantes, que van de los 18 años a los 27 años (M= 21 y D.E.=1.678.)

Figura 2. Porcentaje de personas que les gusta su carrera

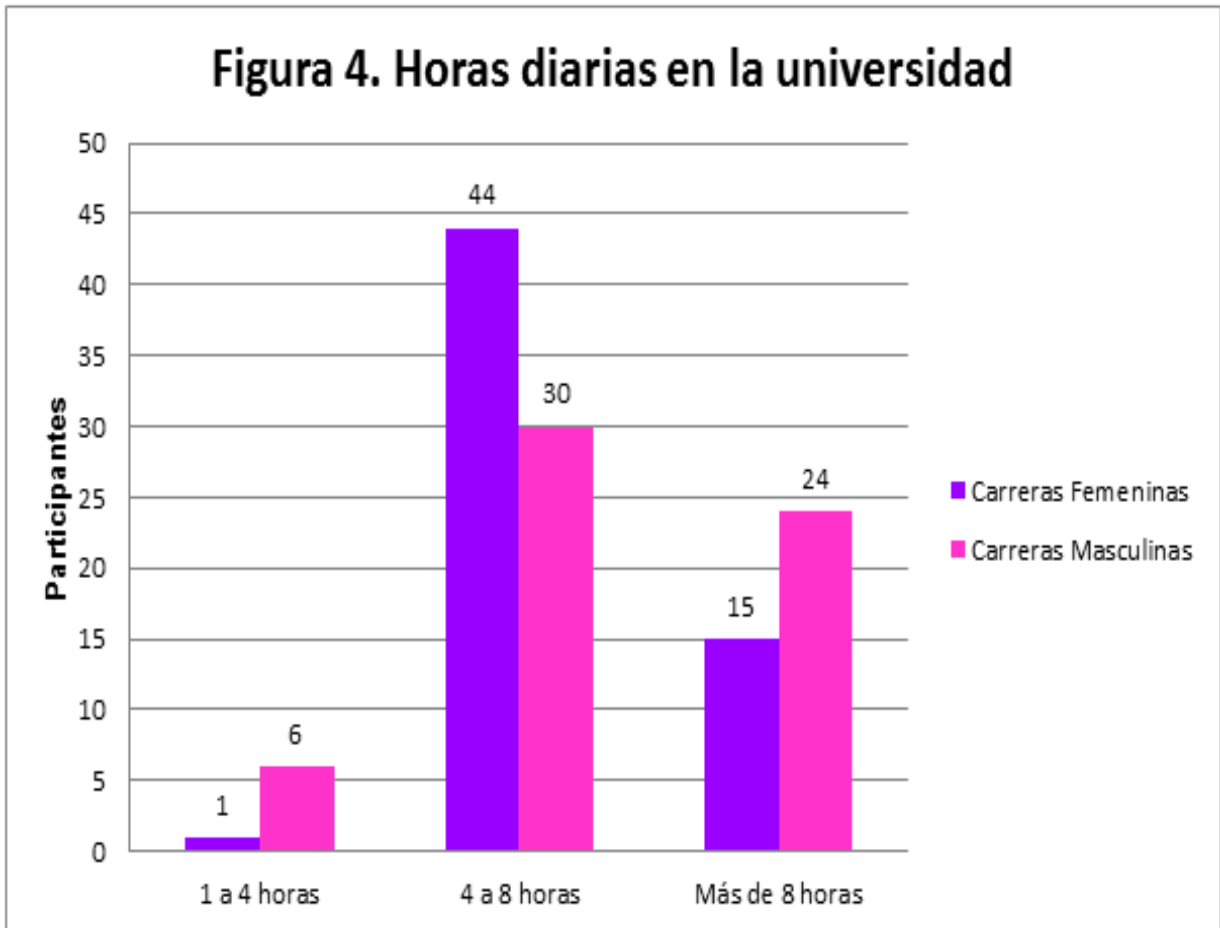


La figura 2 hace referencia a la pregunta “¿Te gusta tu carrera?”. Se puede observar como en carreras de mayor matrícula masculina, el 100% (60 estudiantes) indicaron que sus carreras les gustaban. Caso contrario, en las carreras con mayor matrícula femenina, un 93.33% (56 universitarias) expresaron que les gustaba su carrera, un 5% que no les gustaba (3 universitarias) y un 1.67% mencionó gustarle a veces (1 universitaria).

Figura 3. Porcentaje de personas que se consideran sociables

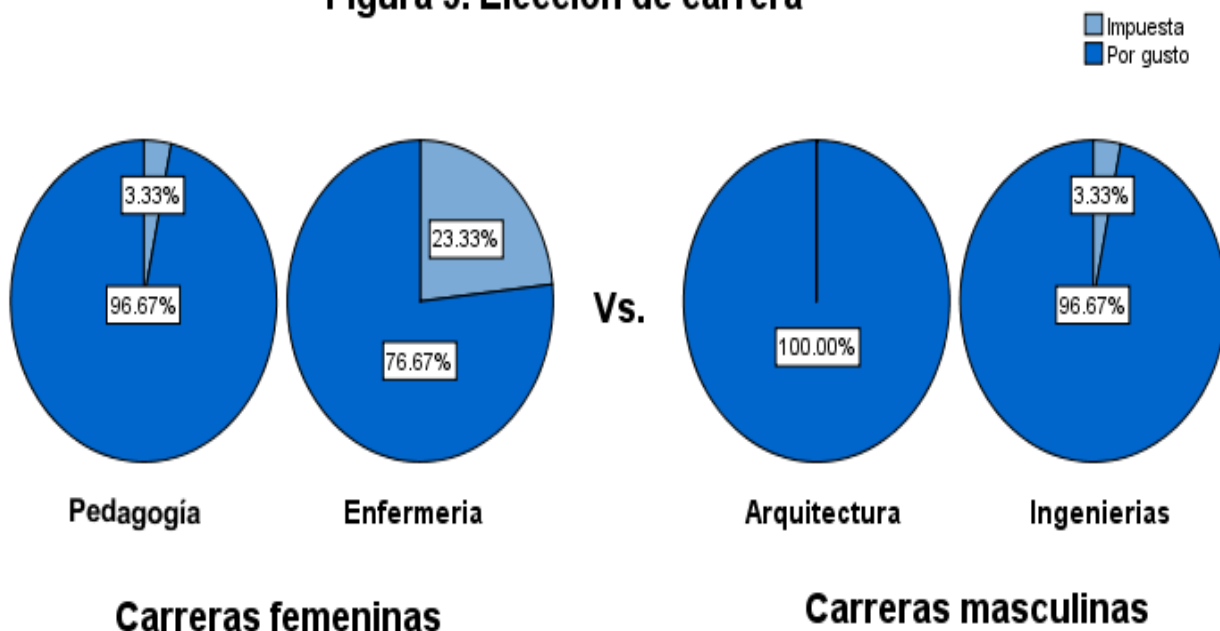


La figura 3 muestra que tan sociables se consideran las universitarias; y se comparan las carreras con mayor matrícula femenina con las de mayor matrícula masculina. En las carreras con mayor matrícula masculina se puede apreciar que se consideran sociables un 73.33% (44 universitarias), más que en las carreras con mayor matrícula femenina que corresponde a un 70% (42 universitarias).



La figura 4, corresponde a la pregunta “¿Cuánto tiempo pasas en la escuela?”. Se encontró con respecto a carreras con mayor matrícula femenina que solo 1 universitaria pasa de 1 a 4 horas diarias, 44 universitarias pasan de 4 a 8 horas y 15 pasan más de 8 horas. Por el contrario, en las carreras con mayor matrícula masculina se reflejó que 6 universitarias pasan de 1 a 4 horas diarias, 30 universitarias pasan de 4 a 8 horas y 24 más de 8 horas al día en la universidad.

Figura 5. Elección de carrera



La figura 5 alude a la elección de la carrera. En las carreras con mayor matrícula femenina, Pedagogía un 96.67% expresaron que la elección de su carrera había sido por gusto, y un 3.33% había sido impuesta; Enfermería 76.67% expresó que su elección había sido por gusto mientras que 23.33% había sido por imposición. En contraste, las carreras con mayor matrícula masculina, en Arquitectura, el 100% mencionó que su elección tenía que ver con su gusto por la carrera, y en ingenierías el 96.67% expresaron que la elección había sido por gusto, mientras que el 3.33% había sido por imposición.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS. PRUEBA t. DE STUDENT

Se realizó una comparación entre los grupos a través de la t de Student, usando como variable de contraste carreras con mayor matrícula femenina o las carreras con mayor matrícula masculina (Tabla 2).

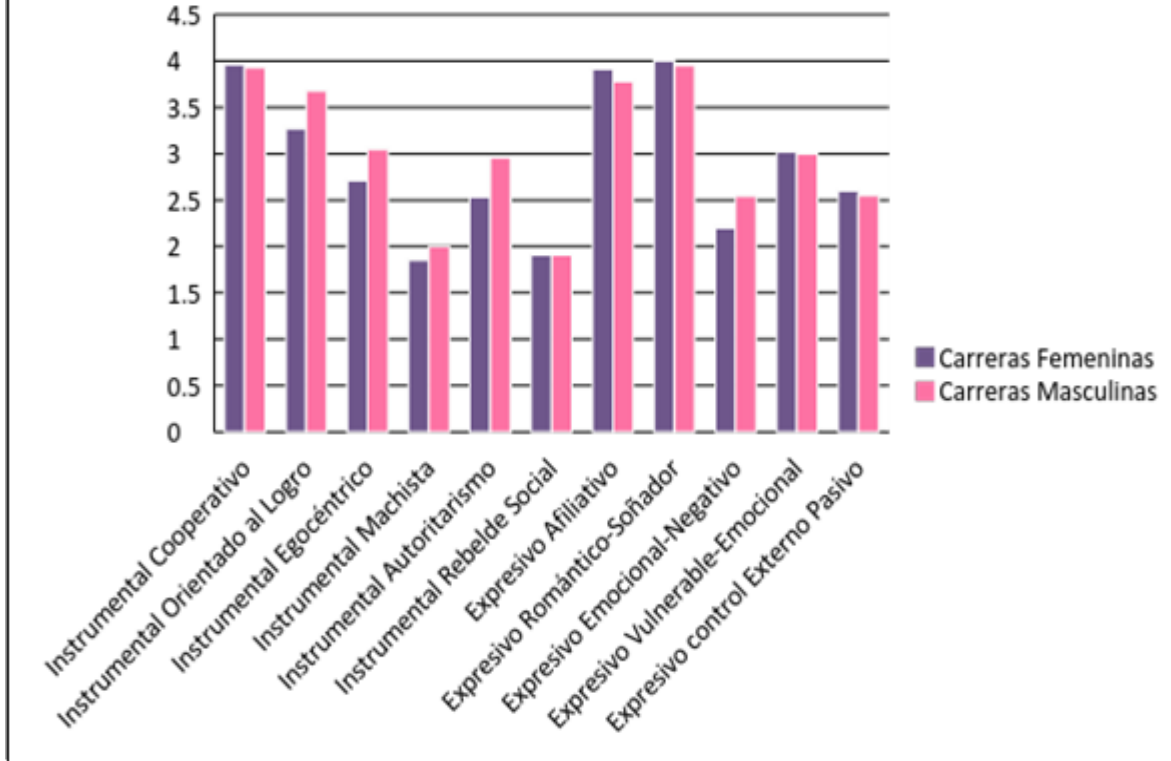
Tabla 2. Diferencias en la prueba t de Student de los 11 factores de rasgos de identidad de género entre las carreras con mayor matrícula femenina o masculina.

t de Student	Medias		t	Sig.
	Carreras Femeninas	Carreras Masculinas		
Instrumental Cooperativo	3.96	3.93	0.24	.80
Instrumental Orientado al Logro	3.27	3.68	-4.10	.00*
Instrumental Egocéntrico	2.71	3.05	-2.75	.007*
Instrumental Machista	1.85	2.00	-1.29	.19
Instrumental Autoritarismo	2.53	2.96	-3.21	.002*
Instrumental Rebelde Social	1.91	1.91	0.00	1.00
Expresivo Afiliativo	3.91	3.78	0.91	.36
Expresivo Romántico-Soñador	4.00	3.95	0.39	.69
Expresivo Emocional-Negativo	2.20	2.54	-2.39	.018*
Expresivo Vulnerable-Emocional	3.02	3.00	0.13	.89
Expresivo control Externo Pasivo	2.60	2.55	0.35	.72

* $p \leq .05$

Tabla 2. En el análisis de los 11 factores de los rasgos de identidad de género se observa que existen diferencias significativas (con un valor significativo a nivel de $p < 0.05$) en las medias de los grupos (mayor matrícula femenina y mayor matrícula masculina) respecto a la Instrumentalidad Orientada al logro ($M=3.27/3.68$), con un nivel de significancia de 0.000, Instrumentalidad Egocéntrica ($M=2.71/3.05$) con 0.007, la Instrumentalidad de Autoritarismo ($M=2.53/2.96$) con 0.002 y el Expresivo Emocional-Negativo ($M=2.20/2.54$) con 0.018.

Figura 6. Medias de rasgos Instrumentales y Expresivos por carreras Femeninas y Masculinas



La figura 6 muestra las medias por carreras de mayor matrícula femenina vs mayor matrícula masculina de cada rasgo instrumental y expresivo, para la prueba t de student. Teniendo valores que van del 1 al 5, son aquellos rasgos con valores por encima de 3.5, aquellos con valores altos. Son 4 los rasgos con valores considerados altos, de las cuales 3, tuvieron valores altos para ambos tipos de carreras, siendo estos instrumentalidad cooperativa (M=3.96/3.93), expresivo afiliativo (M=3.91/3.78) y expresivo romántico soñador (M=4.00/3.95), y el cuarto rasgo, instrumentalidad orientada al logro (M=3.68), solo se presentaron valores altos para las carreras de mayor matrícula masculina.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS. ANOVA DE UNA VÍA

A continuación se realizó una prueba paramétrica de análisis de varianzas para confirmar o tener una aproximación más certera del fenómeno a través de la prueba Anova de una vía, esta vez, separándose en las 4 carreras.

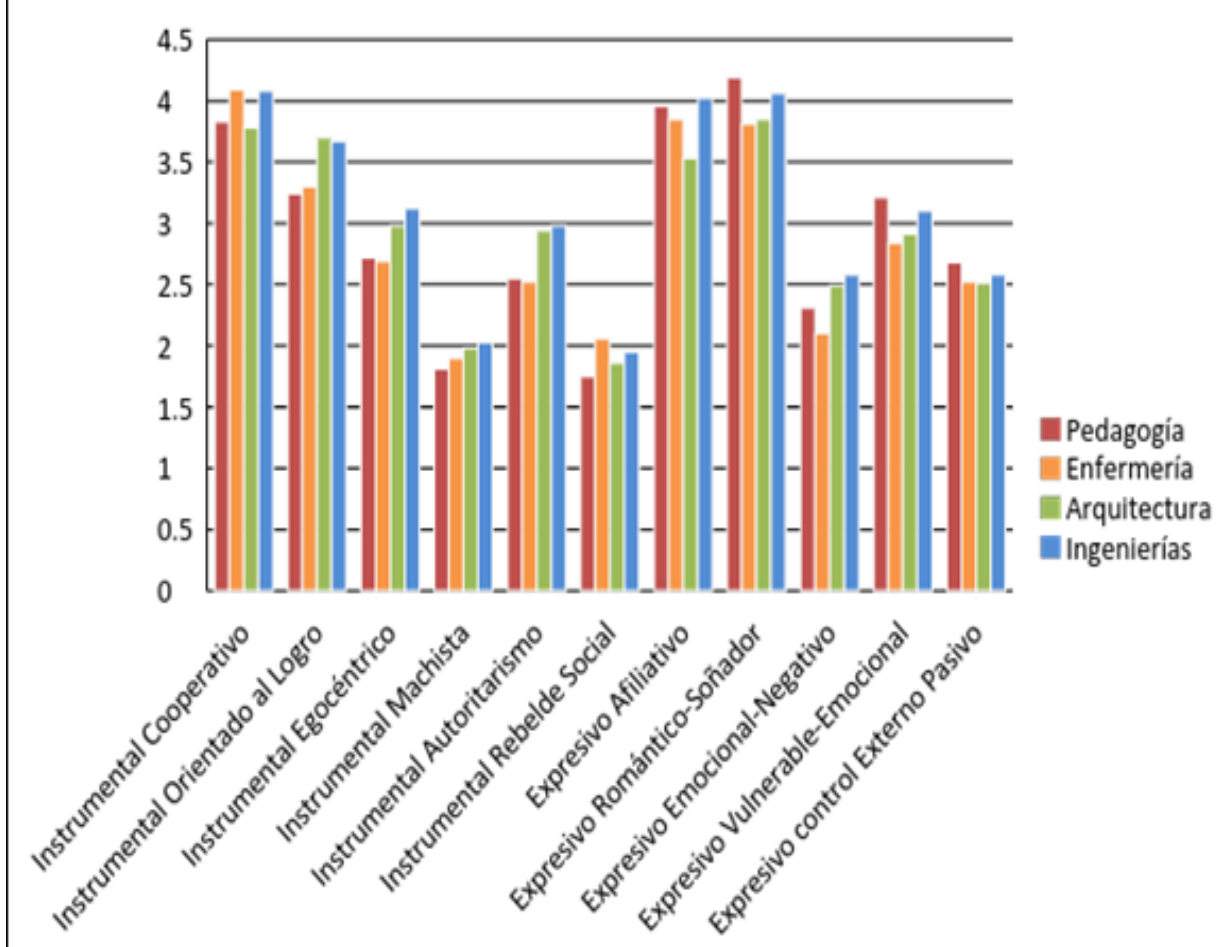
Tabla 3. Diferencias en el Análisis de Varianza de los 11 factores de rasgos de identidad de género por las 4 carreras

ANOVA	Medias por carreras				F	Sig.
	Pedagogía	Enfermería	Arquitectura	Ingenierías		
Instrumental Cooperativo	3.83	4.09	3.78	4.08	1.92	.130
Instrumental Orientado al Logro	3.24	3.30	3.7	3.67	5.61	.001*
Instrumental Egocéntrico	2.72	2.69	2.98	3.12	2.73	.047*
Instrumental Machista	1.81	1.9	1.98	2.03	0.67	.570
Instrumental Autoritarismo	2.55	2.52	2.94	2.98	3.40	.020*
Instrumental Rebelde Social	1.75	2.06	1.86	1.95	1.01	.390
Expresivo Afiliativo	3.96	3.85	3.53	4.02	2.53	.061
Expresivo Romántico-Soñador	4.19	3.81	3.85	4.06	2.02	.115
Expresivo Emocional-Negativo	2.31	2.1	2.49	2.58	2.38	.073
Expresivo Vulnerable Emocional	3.21	2.84	2.91	3.10	1.31	.272
Expresivo control Externo Pasivo	2.68	2.52	2.51	2.58	0.26	.848

* $p \leq .05$

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos por el análisis de varianza de los 11 factores de los rasgos de identidad de género. Se observa que existen diferencias significativas a nivel de $p < 0.05$ en las medias de las 4 carreras respecto a la Instrumentalidad Orientada al logro con un nivel de significancia de 0.001, Instrumentalidad Egocéntrica con 0.047, y la Instrumentalidad de Autoritarismo con 0.020.

Figura 7. Medias de rasgos Instrumentales y Expresivos por carreras



La figura 7 muestra las medias de la prueba ANOVA de una vía para las 4 carreras de la muestra. Teniendo valores que van del 1 al 5, son aquellos rasgos con valores por encima de 3.5, aquellos con valores altos. Son 4 los rasgos con valores considerados altos, de los cuales 3, tuvieron valores altos para ambos tipos de carreras, instrumentalidad cooperativa, expresivo afiliativo y expresivo romántico soñador, y el cuarto, instrumentalidad orientada al logro, solo se presentaron valores altos para las carreras de mayor matrícula masculina (Arquitectura e ingenierías).

Discusión

La elección de una carrera con mayor matrícula femenina o masculina está condicionada por numerosos aspectos que tienen que ver tanto con la socialización de las mujeres y de los varones, como con la forma de asumir los roles que tradicionalmente les han sido asignados. La cultura, las instituciones, la sociedad y la familia, son promotores de ideas y patrones de conducta, donde mujeres y hombres que participan en esos ámbitos son quienes se encargan de darles significado (INMUJERES, 2007). Así desde la más tierna infancia se inculcan valores y expectativas que van a prevalecer a lo largo de su vida de una manera más o menos consciente y van a condicionar las decisiones y elecciones que se tomen, pues como menciona Rocha y Díaz (2005) no debe olvidarse, que pese a la inserción de la mujer en el ámbito intelectual, es un campo que sigue funcionando bajo esquemas tradicionales, y por lo tanto, algunas profesiones siguen siendo más para hombres que para mujeres o viceversa.

El objetivo de esta investigación fue analizar y comparar los rasgos de identidad de género de las mujeres que estudian una carrera con mayor matrícula femenina o masculina. Para lograrlo, se realizó un análisis de frecuencias para las características sociodemográficas de la muestra, el cual mostró diferencias entre ambos tipos de carreras que parece pertinente retomar.

En primera instancia la elección y el gusto por la carrera fueron factores que arrojaron información sobre la forma en la que se perciben las universitarias en relación con estas carreras, encontrándose diferencias entre las carreras de mayor matrícula masculina y femenina, ya que las universitarias de carreras de enfermería y pedagogía, tenían menores porcentajes en gusto por la carrera y la elección de esta misma, con respecto a las universitarias de las carreras de arquitectura e ingenierías. Estos datos indicaron que las alumnas que expresaron no gustarles su carrera, podría ser debido a que la elección de carrera fue imposición por parte de alguien externo, que tiene relación con la repetición de patrones culturales, ya que en situaciones sociales, se comunican expectativas

acerca de cómo deben comportarse hombres y mujeres, además de las presiones sociales para cumplir las aspiraciones profesionales y determinadas expectativas.

Los resultados sugieren una explicación como el del estudio realizado por García-Villa en 2008 (como se citó en Guevara en 2012) donde la familia resultó ser un factor de presión para estudiar una carrera que fuera más “femenina”. Otra investigación que coincide con lo encontrado es la de Razo (2008) que encontró que para algunas mujeres, la condición social de género influye en la elección de una carrera; estas mujeres reconocieron que a veces los padres obligan a los hijos a estudiar una profesión que no les gusta, pero aceptan porque es bien remunerada, o bien, se limitan al no considerarse capaces de estar en un área donde predominan las ciencias exactas; también encontró casos de mujeres que deseaban estudiar una ingeniería, sin embargo el hecho de encontrar más varones que otras mujeres como compañeros, les desmotivó. Esto explicaría por qué hubo participantes que expresaron no gustarle su carrera así como el hecho de que esta fue impuesta.

Caso contrario, las participantes que estudian en carreras de mayor matrícula masculina y que respondieron que estudiaban esas carreras por elección y por gusto, se pueden contrastar con lo mencionado por Guevara (2012) respecto a los estudiantes de ingenierías en computación, mecánicas y mecatrónicas, quienes reportaron que en la elección de la carrera de estas mujeres estuvieron presentes factores determinantes tales como la ausencia de una presión o coerción por parte de la familia, su buen desempeño en matemáticas y materias relacionadas, así como la información que obtuvieron respecto a las ingenierías, lo cual ayudó a que ellas se decidieran por una carrera de su agrado.

Otro factor considerado en la recolección de datos fue la idea de que tan sociables eran las encuestadas, con la intención de estar al tanto de cómo se relacionan en su entorno académico e indagar qué tan pertenecientes se sienten en su círculo académico, encontrándose que a pesar de que la mujeres de carreras de mayor matrícula masculina tenían un porcentaje ligeramente más alto que las de matrícula femenina, ambos tipos de carrera en general se consideraron

a sí mismas como sociables. Esto confirmaría el estereotipo 'tradicional' donde la mujer posee rasgos que están más evocados al cuidado de otros, así como a la posesión de características expresivo-afiliativas, como lo son, el tener que ser sociables y amables (Rocha & Díaz-Loving, 2011). Así que se podría presumir, que independientemente de la carrera, las participantes siguen manteniendo estos rasgos expresivos manteniendo la "responsabilidad social" de ser sociables y amables con los demás.

El tiempo que las universitarias invierten en sus estudios, fue donde se encontró una de las diferencias más significativas entre ambos tipos de carreras, pues en las de mayor matrícula femenina la tendencia es pasar de entre 4 a 8 horas mientras que en las carreras de mayor matrícula masculina, un número elevado de participantes pasaba más de 8 horas en la universidad.

Estos resultados coinciden con lo encontrado en el estudio de Elejabeitia y López (2003) donde las mujeres en carreras de mayor matrícula masculina buscaban estar a la par con sus compañeros varones aunque se tratase de un ambiente muy competitivo e individualista, donde algunos varones (compañeros y profesores) tienen a desestimar sus las capacidades intelectuales y a establecer formas veladas de exclusión. Concluyen que el deseo de estas mujeres era llegar a ser 'uno más' en la clase para el profesorado y los compañeros, queriendo demostrar que son tan buenas estudiantes como sus compañeros y que pueden trabajar en equipo y construir buenas amistades con ellos. Con el tiempo logran ser aceptadas y algunos de sus compañeros se vuelven sus aliados, algo que las hace sentirse protegidas y más integradas al ambiente estudiantil.

Esto implica que las mujeres de las carreras de arquitectura y las cuatro ingenierías, incrementan su esfuerzo para poder pertenecer a este grupo donde los hombres son mayoría, así como sobresalir de entre sus compañeros varones, lo que explica el número elevado de horas en la escuela en comparación a las carreras de mayor matrícula femenina.

Sumado a estos datos sociodemográficos, la hipótesis de nulidad propuesta, decía que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los rasgos instrumentales y expresivos de las mujeres en base a la carrera de mayor

matrícula femenina o masculina que estén cursando. Con la finalidad de comprobarla se realizó una prueba t de Student para muestras independientes y un análisis de varianza simple ANOVA de una vía. De acuerdo a los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula, ya que si se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los rasgos de identidad de género en las carreras con mayor matrícula femenina y masculina. Siendo más específicos, estas diferencias se encontraron tanto en rasgos instrumentales positivos y negativos, así como en los rasgos expresivos negativos.

En el análisis de resultados se puede observar cómo las mujeres de carreras de mayor matrícula masculina han adquirido rasgos masculinos: instrumental orientado al logro, instrumental egocéntrico, instrumental autoritarismo; las medias de estos rasgos para las carreras de matrícula mayoritariamente masculina, resultaron ser significativamente más altas en contraste con las carreras de mayor matrícula femenina (ver gráfica 6) a pesar de que los rasgos instrumentales positivos son atribuidos generalmente a lo 'masculino'.

Respaldando los resultados obtenidos, se encuentra la relación que hay entre el perfil de las carreras con mayor matrícula femenina y masculina (UNAM, 2014, <http://oferta.unam.mx/indice-alfabetico.html>) con los rasgos adquiridos; en el caso de las ingenieras civiles, el rasgo Instrumental Orientado al logro las ayuda a ampliar su visión individual para planificar y realizar acciones que generen y mejoren las obras de infraestructura que requiere el país para así desarrollar las nuevas tecnologías y generar cambios, manifestando el compromiso al trabajo con disciplina y orden; para las ingenieras eléctricas, esta formación les permitirá participar activamente y responder a las necesidades productivas y de servicios que requiere la sociedad; a las ingenieras industriales les permite crear, innovar o evaluar las técnicas, así como poseer aptitudes y habilidades que le permitirán actuar con responsabilidad y con vocación de servicio a la sociedad. Por otro lado en el caso de las arquitectas es importante concretar su trabajo en sitios habitables que respondan a las demandas sociales y culturales. Este rasgo les permite determinar y realizar espacios internos que satisfagan las diversas

necesidades del hombre y resolver todo tipo de problemas de alojamiento a nivel urbano para los grandes sectores de la población.

La presencia del rasgo instrumental egocéntrico es importante en las ingenieras pues requieren la capacidad individual para aplicar los conocimientos científicos y tecnológicos. Es decir, contar con conocimientos y habilidades necesarias para poder aplicar y ejercer por sí mismas. En cambio para las arquitectas implica finalmente llevar a cabo su trabajo ya sea en equipo o de forma individual y desarrollar de manera íntegra los pasos del proyecto arquitectónico, desde el acercamiento al problema, hasta la solución de detalles.

Pese a que este rasgo suene a que son egoístas, no es el caso, pues este rasgo implica que vean su importancia como individuos y poderes afirmativos encaminados a la autonomía e independencia, lo que les permite ser más ambiciosas con un sentido de eficacia y de este modo ser aceptadas, pues se encuentran en carreras que tienden a ser competitivas y donde compañeros varones como profesores suelen menospreciar sus logros, por lo tanto, el hecho de que las mujeres que estudian una carrera con una mayor matrícula masculina, se destaquen en este tipo de rasgos instrumentales que se atribuyen a los hombres, las ayuda principalmente a permanecer en ese tipo de carreras y a sobresalir con sus compañeros varones. Al respecto Cuadrado (2004) menciona que son los hombres de los que se espera que sean más competitivos e individualistas con el fin de ser una persona exitosa, y de esta forma, mujeres que entran en esa clase de trabajos y obtienen puestos de liderazgo se diferencian de las que no ocupan estas posiciones en su mayor autoasignación de rasgos «estereotípicamente masculinos», es decir, adquirieron rasgos «instrumentales».

Sin embargo, pese a que las carreras con mayor matrícula masculina reflejaron tener una personalidad egocéntrica, se encontró que también mantienen el rasgo instrumental cooperativo (al igual que sus compañeras en carreras de mayoría femenina) y el rasgo orientado al logro (mencionado anteriormente con diferencias significativas) lo que indica que al tener estos 3 tipos de rasgos, no solo se preocuparán por su satisfacción personal académica y social, sino que también por el bienestar de la sociedad en la que vive, lo que les permite trabajar

de manera individual o en equipo con sus colegas dentro de forma responsable y con vocación para brindar un buen servicio a su comunidad coordinando proyectos.

También se halló que para el rasgo instrumental autoritarismo, las medias para las carreras de matrícula mayoritariamente masculina, resultaron significativamente más altas en contraste con las carreras de mayor matrícula femenina (Véase gráfica 6). Con esto se puede constatar, que no solo las mujeres de carreras con mayor matrícula masculina adquirieron rasgos considerados positivos, sino también han adquirido parte de lo negativo, pues su función va encaminada a la posesión de rasgos o atributos que conforman un patrón de comportamiento vinculado al control y al poder sobre otros.

No obstante tanto ingenieras como arquitectas se ven incitadas a encontrar una forma en la cual sobresalir y adaptarse al ambiente masculino. Estos resultados se explican con lo encontrado en la investigación de Razo (2008) donde entrevistó a una mujer que había estudiado una ingeniería mecánica, y ésta reportó que para sobrevivir en esa clase de ambiente, se debe tener decisión y ser dura, pues al insertarse en el ámbito laboral, es una forma de darse a respetar y que reconozcan su lugar, pues de otra manera, son menospreciadas aunque estén mejor capacitadas que sus pares varones. Por lo tanto, las mujeres que cursan carreras masculinas (principalmente ingenierías) son más ambiciosas profesionalmente que las mujeres de carreras tradicionalmente femeninas.

Sainz et al. (2004), conjuntamente afirman, que para las mujeres es difícil compatibilizar su trabajo con su vida personal y visualizarse como capaces de liderar grupos asumiendo puestos de responsabilidad, así que tiene que saber tomar el control sobre otros, para así poder conseguirlo. Rocha & Ramírez (2011) mencionan además que las personas pueden otorgar –dado el espacio o circunstancia en la que se encuentren– un valor diferente a la posesión de ciertos rasgos o la ejecución de determinadas conductas, otorgarles un mayor sentido de autoeficacia que les permite tener una mayor sensación de dominio y competencia en ámbitos tradicionalmente masculinos, y además, son parte de los rasgos que se espera posean en cierto entorno o bien los que les permite ser “aceptadas”.

La prueba t de Student reveló, que además de los rasgos instrumentales, hubo diferencias entre los dos tipos de carreras en cuanto a los rasgos expresivos negativos, principalmente en el rasgo expresivo emocional negativo, donde se recoge la parte negativa de la emotividad, donde las mujeres de carreras masculinas salieron más altas (Véase gráfica 6). Sin embargo se puede dar una idea del porqué de estos resultados. Para el rasgo expresivo emocional negativo, se consideran aspectos tales como ser ‘chismosa’ y metiche, o ser burlonas y ‘latosas’; de esta forma, se puede contrastar con el estudio de Lupano & Castro (2011) donde mencionan que los roles incluyen dos tipos de expectativas o normas: descriptivas –expectativas compartidas sobre lo que los miembros de un grupo realmente hacen– y prescriptivas –expectativas compartidas sobre lo que los miembros de un grupo idealmente deberían hacer. Por tal motivo, si sus compañeros de carrera tienden a ser ‘burlones’ como forma de convivencia, ellas adoptan estas normas y lo llegan a ver como algo normal dentro del grupo e incluso adoptan esta forma de convivencia.

Sumado a este estudio, está el realizado por García (2002) a Ingenieras (en computación, industrial y civil). Encontró que con el trato mayoritario con su contraparte masculina, de algún modo ellas aprendieron a sobrellevar “la carrilla” o broma masculina, no siendo algo problemático para estas mujeres. De igual manera, el ser ‘chismosas’ y ‘metiches’ podría estar relacionado con el aspecto de ‘ser sociables’. Estas mujeres se ven a sí mismas como sociables, por lo que, para ellas el hecho de sociabilizar e involucrarse con sus compañeros es algo normal, no lo ven como ser entrometida, metiche o chismosa sino como una forma de convivencia, empero para tener una certeza de que esta situación es de esta manera, se recomendarían investigaciones respecto a este punto, para ver como son las formas de convivencia entre las mujeres que estudian una carrera de mayor matrícula masculina con sus compañeros varones.

Conclusiones

Finalmente, las mujeres mexicanas a lo largo los años se han tenido que enfrentar, a una sociedad tradicionalista, en donde solo se les ha “permitido” dedicarse a realizar actividades que implican la relación y servicio a otras personas, en lugar de luchar por estar en profesiones que involucren creación y planificación de infraestructura, pese a esto, hoy en día, se ha demostrado que a pesar de los obstáculos que la sociedad implanta, hay mujeres que han decidido estudiar en carreras que exigen labores masculinas e involucra actividades que les gustan.

Sumado a esto, actualmente el índice de mujeres que se integran a campos educativos y laborales, que en muchos casos son generalmente conformados por varones, ha incrementado. Si bien esto significa un avance, se debe tomar en cuenta las transformaciones que ello implica, pues la presencia de mujeres en estos contextos trae como consecuencia un crecimiento personal pero al mismo tiempo se debe atender la forma en la que se enfrentan a estas situaciones ya que en el ámbito escolar, carreras con mayor matrícula masculina exigen en sus estudiantes rasgos que probablemente no encajen con los rasgos femeninos que supuestamente una mujer debe tener.

Se pudieron apreciar las diferencias que existen entre dos grupos de mujeres universitarias que se encuentran en contextos distintos, pues mientras algunas universitarias deciden entrar a carreras donde hay una mayor matrícula femenina y en donde comparten rasgos más expresivos o femeninos con la mayor parte de sus compañeras, como lo son los casos de las carreras de enfermería y pedagogía, otras deciden optar por carreras con mayor matrícula masculina en donde tienen que convivir con varones que poseen rasgos más instrumentales o masculinos, como la arquitectura y las ingenierías.

Por lo tanto, a partir de lo propuesto y los hallazgos de este estudio se puede concluir que existen diferencias entre las estudiantes de carreras con mayor matrícula femenina con las de mayor matrícula masculina.

Se encontró que en carreras de mayoría masculina, las mujeres tuvieron más libertad de elegir estudiar esas carreras y expresaron más gusto por estas, a diferencia de las mujeres en las carreras de enfermería y pedagogía. De igual manera, se encontró que las mujeres que estudian las carreras de arquitectura y las ingenierías, invierten de forma considerable un mayor tiempo en sus respectivas carreras a diferencia de las carreras de mayoría femenina. En cuanto a ser sociables no se encontró diferencias que fuesen significativas pues en ambos tipos de carreras las mujeres en general se consideraron como sociables.

También hubo diferencia en los rasgos de identidad de género de ambos tipos de carrera. Las mujeres de las carreras de mayor matrícula masculina expresaron más los rasgos de instrumentalidad tanto positiva (Orientado al logro y Egocéntrico) como negativa (Autoritarismo). De igual forma hubo diferencias en sus rasgos expresivos, específicamente los negativos, donde las estudiantes de las ingenierías y de arquitectura fueron más emocionalmente negativas (rasgo expresivo negativo) que las estudiantes de enfermería y pedagogía. En cuanto a los rasgos expresivos positivos no se presentaron diferencias independientemente de si estaban en una carrera de mayor matrícula femenina o una de mayor matrícula masculina.

Por lo que efectivamente, queda demostrado, que aunque hay mujeres que siguen repitiendo patrones culturales, hay otras que debido a las experiencias y al intercambio cotidiano entre hombre y mujeres en contextos donde predominan los hombres, es que las mujeres han aprendido y se han animado a romper con las ideas tradicionales, que se han manejado a lo largo de los años y que han marcado diferencias tan tajantes, esto con el fin de superarse y responder ante las exigencias del medio que les rodea, ya que es más común ver a mujeres que se integren a estas áreas por verse en la necesidad de aprender más y encontrar nuevos empleos y el gusto a desarrollar habilidades específicas de cada una. Pero esto no quiere decir que las mujeres estén perdiendo los rasgos expresivos que se les atribuyen más a las mujeres, por el contrario, independientemente de la carrera, conservan los rasgos expresivos, solo adquirieron más rasgos instrumentales al encontrarse en contextos donde predominan los varones.

La adquisición, de estos rasgos instrumentales favorece una personalidad más andrógina y flexible, que beneficia al ser humano pues le permite tener una mejor calidad de vida y a su vez le ayuda a desempeñarse mejor y a desarrollarse en sus ámbitos académico, personal y laboral permitiéndose no solo beneficiarse a sí misma, sino también contribuir en proyectos en pro de su sociedad generando cambios positivos importantes para el país, que en estos momentos necesita, ya que la combinación de ambas dimensiones tanto instrumental como expresividad, implica que las personas tengan más flexibilidad en relación a la forma en la que perciben la manera en la cual se comportan las personas con las que conviven y a la vez una mejor adaptación al medio y las circunstancias en las que se encuentran.

Consideraciones finales

Se recomienda, en primera instancia, tener una muestra más amplia que la empleada en esta investigación, pues de esta forma, se podría apreciar de manera un poco más clara y notoria los rasgos que resultaron significativos, así como la posibilidad de que aparecieran más rasgos que pudiesen resultar significativos.

De igual manera, se recomienda hacer una investigación con la contraparte del sexo masculino, donde sean hombres en carreras de mayor matrícula masculina y femenina, para observar si en el caso de los hombres también resultaría una diferencia entre los rasgos instrumentales y femeninos, y de esta forma se podrían contrastar con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Se considera que para generar cambios positivos e importantes en la sociedad tradicionalista, se deben hacer intervenciones en el ámbito académico, ya que estos permitirán que la elección de carreras se lleve a cabo libre de juicios e influencia social y de manera indistinta, en donde predominen mujeres y hombres que serán igual de competentes, con la finalidad de obtener equidad y por ende esto generará a lo largo de los siguientes años relevantes aportaciones en el desarrollo de nuestra nación.

Como lo propone Manni (2010) para poder generar cambios, se debe dar Promoción y desarrollo de una verdadera coeducación que favorezca la socialización de las generaciones más jóvenes en los principios de igualdad y equidad de género. Lo cual se conseguirá incluyendo la perspectiva de género en todos los niveles educativos del sistema formal, con el cual se promoverá la modificación de los modelos de comportamiento diferenciados y desiguales entre hombres y mujeres.

Las universidades tienen la gran responsabilidad de promover cambios que la sociedad necesita en nombre del bien común, de una verdadera justicia social, del desarrollo integral y de la libertad e independencia plena de la sociedad. Es por tal motivo que se necesita de un fortalecimiento de la equidad el cual requiere de fortalecer las políticas para la redistribución del ingreso y ampliar la infraestructura educativa y de salud, para lo que es fundamental llevar a cabo reformas institucionales que propicien la democratización de las instituciones educativas y con ello se favorezca en mayor medida la participación de la mujer en las organizaciones académicas y en la sociedad.

Referencias

- Aguilar, Y., Valdez, J., González, N. & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(2), 207-224. Consultado el: 13/04/2014. Disponible en: http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/207.pdf
- Arranz, F. (2004). Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y posición de las mujeres en el profesorado universitario. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 5(06), 19-47. Consultado el: 06/07/2014. Disponible en: <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0481/POSO0404230223A.pdf>
- Bolaños, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. Costa Rica: *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (Número Especial), 1-15. Consultado el: 06/07/2014. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/calidd.pdf
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Editorial Anagrama. Consultado el: 27/08/2014. Disponible en: <http://colegiodesociologosperu.org/nw/biblioteca/La-dominacion-masculina.pdf>
- Bulnes, P. (2007). *Las representaciones sociales de género en el estudiantado y profesorado de ciencias sociales del sistema presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Tesis para obtener el grado de maestría en estudios de Género y educación. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Consultado el: 09/07/2014. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-representaciones-sociales-de-genero-en-el-estudiantado-y-en-el-profesorado-de-ciencias-sociales-del-sistema-presidencial-de-la-universidad-pedagogica-nacional-francisco-morazan/51bcaf50-b153-11e1-b1fb-00163ebf5e63.pdf>
- Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H., & Botello, L. (2006). *Presencia de Mujeres y*

hombres en la UNAM: una radiografía. Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM. México: UNAM, PUEG. Consultado el: 11/03/2014.

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM, PUEG. Consultado el: 22/04/2014. Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/download/40534/36900>

Bustos, O. (2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *Revista ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 795-815. Consultado el: 02/07/2014. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/225/226>

Cháves, A. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare*, 16, 5-13. Consultado el: 12/03/2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704010.pdf>

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 151-166. Consultado el: 30/03/2014. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871>

Comensaña, M. (2004). La ineludible metodología de género. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 8 (001), 1-13. Consultado el: 06/07/2014. Disponible en: https://06bef88b-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/euforiacorporaldocs/Home/genero.pdf?attachauth=ANoY7crZfsIMbgKufUUtRHF_z3ahM_tWzavDfCr1EzgVILWv3H5ytXKL RWT-6ZCTDMNuCvVngr06QqQ-gj_aUr1M6T8UK0vVaMVxHpnnkztJxarJiG9jEu3gpBhqbGAtj6e7P2uEWGO rRH4_zF_GC2U-5ktNELmNHjusH4oqBLkB8ephcejK_3VWYf8XOhNffo4yiE7nonm01fD2pZe-6k0OCIZHIE-F9g7FF9adl4oy-0sLgPLru7o%3D&attredirects=0

Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16(2), 270-275. Consultado el: 08/07/2014. Disponible en: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8245/8109>

- De Garay, J., Díaz-Loving, R., Frías, M., Limón, B., Lozano, I & Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14(2), 295-309. Consultado el: 17/06/2014. Disponible en: http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_14_2/intereses.pdf
- Díaz-Loving, R., Rocha, T. & Rivera, S. (2007). *La instrumentalidad y la expresividad desde una perspectiva psico-socio-cultural*. México: UNAM/Porrúa.
- Díaz, R., Rivera, S. & Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 33(2), 131-139. Consultado el: 07/05/2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533202.pdf>
- Díaz-Loving, R., Rocha, T. & Rivera, S. (2004). Elaboración, Validación y Estandarización de un Inventario para Evaluar las Dimensiones Atributivas de Instrumentalidad y Expresividad. *Revista interamericana de psicología*, 38(2), 263-276. Consultado el: 24/03/2014. Disponible en: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03828.pdf>
- Elejabeitia, C. & López, M. (2003). Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos. *Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer*. Consultado el: 06/08/2014. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd/material_complementario/1_trayectorias.pdf
- Facio, A. (1999). Feminismo, género y patriarcado. Género y derecho. Santiago: LOM/*La Morada*, 1-37. Consultado el: 01/07/2014. Disponible en: <http://cidem-ac.org/PDFs/bibliovirtual/VIOLENCIA%20CONTRA%20LAS%20MUJERES/Genero,%20Derecho%20y%20Patriarcado.pdf>
- Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2), 167-172. Consultado el: 12/03/2014. Disponible en: <http://www.psycothema.com/PDF/3866.pdf>
- Fernández, J., Quiroga, A., Del Olmo, I. & Rodríguez, A. (2007). Escalas de

- masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema*, 19(3), 357-365. Consultado el: 12/03/2014. Disponible en: <http://www.psicothema.com/PDF/3371.pdf>
- Gamba, L. (2010). *Conceptos de la masculinidad y la feminidad en estudiantes de tres licenciaturas de la UNAM*. Tesis que para obtener el grado de Maestro en Trabajo Social. México: UNAM. Consultado el: 14/03/2014. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptb2010/mayo/0658049/Index.html>
- García, A. (2010). Viejos retos y nuevas realidades de las mujeres en la educación superior. *Revista de Antropología Experimental*. Educación especial 3, No. 10, 29-46. Consultado el: 01/07/2014. Disponible en: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1003.pdf>
- García, M. (2009). La educación de la mujer a lo largo de la historia. Encuentro educativo, *revista de enseñanza y educación*, número 2. Consultado el: 29/07/2014. Disponible en: <http://www.claustro.net/encuentroeducativo/index.php/numero-2-enero-09/la-educacion-de-la-mujer-a-lo-largo-de-la-historia/>
- García, P. (2002). Las carreras en Ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXII (3), 91-105. Consultado el 10/08/2014. Disponible en: http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2002_3_05.pdf
- García, R. (2006). Identidad de género y nivel de aspiraciones profesionales en alumnos universitarios. México: *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 217-224. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649007>
- García-Campos, T. (2008). Cultura tradicional y masculinidad feminidad. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), 59-68. Consultado el 24/09/2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442107>
- Gómez, C. (1996). El género y el prestigio profesional. *Reis* 77 (96), 215-233. Consultado el 18/09/2014. Disponible en: http://www.ugr.es/~cgomez/documentos/REIS_075_10.pdf

- González, F. & Arellano, L. (2010). Género, Educación y reproducción del habitus. Tema II. La universidad latinoamericana frente a los temas emergentes del desarrollo. *10º congreso internacional retos y expectativas de la universidad*. Congreso llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Consultado en: 06/07/2014. Disponible en: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3609/Genero_Educacion_y_reproduccion_del_habitus.pdf?sequence=1
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación. *Praxis Educativa* (Arg), (12), 77-86. Consultado el: 06/07/2014. Disponible en: Resumen: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=153112902008>
PDF: <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153112902008.pdf>
- Guevara, E. (2012). *El sueño de hypatia las y los estudiantes de la UNAM ante la carrera científica*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Huerta, M. (2011). La participación de las mujeres en la educación en el contexto de los cambios económicos, políticos y sociales de México. *59 aniversarios de la ESE. Federación Nacional de profesionales Politécnicas*. Consultado el: 10/08/2014. Disponible en: http://ovd.cide.edu/la_participacion_de_las_mujeres_en_la_educacion.pdf
- Ibarra, P. (2002). Rasgos de masculinidad y feminidad. Consultado el 5 de noviembre de 2013. Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/3AFA3911E143A81F05257AFA0060089B/\\$file/06-persona15-lbarra.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/3AFA3911E143A81F05257AFA0060089B/$file/06-persona15-lbarra.pdf)
- Instituto Nacional de las mujeres México. (2002). *Ocupaciones femeninas no tradicionales: Situación en el año 2000*. México. Consultado el: 10/07/2014. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100591.pdf
- Instituto Nacional de las mujeres México. (2004). *El ABC de género en la administración pública*, Instituto Nacional de las Mujeres/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México. Consultado el:

- 11/07/2014. Disponible en:
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100903.pdf
- Instituto Nacional de las mujeres México. (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. Consultado el: 06/07/2014. Disponible en:
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf
- Kiss, D., Barrios, O. & Álvarez, J. (2007). Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico. *Estudios Feministas, Florianópolis*, 15(1): 280. Disponible: en <http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n1/a06v15n1>
- Lamas, M. (2002). *La antropología feminista y la categoría género*, en *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Desarrollo humano y democracia. Madrid: España: Horas y horas.
- Lupano, M. & Castro, A. (2011). Actitudes desfavorables hacia mujeres líderes. Un instrumento para su evaluación. *Revista SUMMA Psicológica UST*: 8(2), 19-29. Consultado el: 03/09/2014. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3876575.pdf>
- Manni, L. (2010). Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales. *De Estudios De La Mujer: La Aljaba Segunda época*, XIV, 135-156. Consultado el: 10/08/2014. Disponible en:
<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=43&sid=b606e1e-b-6a4d-4cf1-82b4-7bc7d423f466%40sessionmgr15&hid=107>
- Miranda, C. (2001). *Reconstruyendo las relaciones de género en los centros: una propuesta interdisciplinar en la educación secundaria desde la educación para el desarrollo de la carrera*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación. Consultado el: 22/08/2014. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10553/2041>
- Molina, Y. (2010). Teoría de género. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/10/>
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. & Poeschl, G. (2002). Masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 127-142. Consultado el: 28/07/2014. Disponible en:

- <http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Itzar/MoyaReme.pdf>
- Montero, D. & Esquivel, L. (2000). La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva. *Revista Nueva época*, 4(8). Consultado el: 06-08/2014. Disponible en: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/150>
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing: Publicación de las Naciones Unidas. Consultado en 20/09/2014. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Papadópulos, J. & Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Papadopulos2006.pdf>
- Ramos, A., Barbera, E. & Sarrió, M. (2003). Mujeres directivas, espacio de poder y relaciones de género. *Revista Anuario de Psicología*, 34(2), 267-278. Consultado el: 22/07/2014. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61740/88525>
- Rauber, I. (2003). *Género y poder*. Edición especial, parte I. Consultado en: 27/08/2014. Disponible en: <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/No.38.pdf>
- Razo, M. (2008). La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología. *Revista Perfiles Educativos*, 30(121), 63-96. Consultado el: 18/09/2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n121/v30n121a4.pdf>
- Rocha, T. (2000). *Roles De Género en los Adolescentes y Rasgos de Masculinidad- Feminidad*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México. Consultado el: 14/06/2014. Disponible en:
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva

- Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259. Consultado el: 19/09/2014. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n2/v43n2a06.pdf>
- Rocha, T. & Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 21, 42-49. Consultado el: 16/09/2014. Disponible en: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8056>
- Rocha, T. & Díaz-Loving, R. (2011). *Identidad de Género: Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rocha, T. & Ramírez, R. (2011) Identidades de Género Bajo una Perspectiva Multifactorial: Elementos que Delimitan la Percepción de Autoeficacia en Hombres y Mujeres. *Acta de Investigación Psicológica* 1(3), 454-472. Consultado el: 20/08/2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v1n3/v1n3a7.pdf>
- Rodríguez, M. (2009). *La historia de la educación de la mujer en México*. III Congreso Nacional: Estudios Regionales y la Multidisciplinariedad en la Historia. Consultado el: 20/09/2014. Disponible en: <http://filosofia.uatx.mx/memoriasIII/2.pdf>
- Román, R. (2013). Presupuestos con perspectiva de género, ¿una utopía inalcanzable? Consultado el: 01/11/2014. Consultado en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2013/736030.html>
- Rubio, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Revista de Estudios de Juventud*, 9(86), 49-64. Consultado el: 12/08/2014. Disponible en: <http://prueba2012.injuve.es/sites/default/files/RJ86-05.pdf>
- Sainz, M., López, M. & Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2), 111-123. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/506/443>
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Historical review*, 91, 1053-1075. Consultado el: 12/09/2014. Disponible en:

[http://www.iupuebla.com/tabasco/Maestrias/M_E_GENERO/MA_EGENER/O/olamendi/EL%20GENERO%20UNA%20CATEGORIA%20UTIL%20PARA%20EL%20ANALISIS%20HISTORICO\[1\].pdf](http://www.iupuebla.com/tabasco/Maestrias/M_E_GENERO/MA_EGENER/O/olamendi/EL%20GENERO%20UNA%20CATEGORIA%20UTIL%20PARA%20EL%20ANALISIS%20HISTORICO[1].pdf)

Universidad Nacional Autónoma de México. (2014). *Perfiles académicos*. Oferta académica. Consultado el: 08/08/2014. Disponible en: <http://oferta.unam.mx/indice-alfabetico.html>

Vargas, I. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 137-147. Consultado el: 10/08/2014. Disponible en: <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/886>

Villuendas, M. (2003). Relaciones de género en psicología y educación. *Edita Comunidad de Madrid: Madrid*. Consultado el: 14/09/2014. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/1401.pdf>

Zarza, M. (2009). Universitarios y universitarios de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 1349-1377. Consultado el: 06/07/2014. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/160/65>

ANEXO

INSTRUMENTO

Carrera: _____ Edad: _____

Por favor conteste las siguientes preguntas:

¿Te gusta tu carrera? (Si) (No)

¿Por qué?

¿Te consideras sociable? (Si) (No)

¿Por qué?

¿Cuánto tiempo pasas en la escuela?

a) 1 a 4 horas b) 4 a 8 horas c) más de 8 horas

¿Qué haces en ese tiempo aparte de estudiar?

¿Actualmente trabajas además de estudiar? (Si) (No)

¿Has estado en otra carrera? (Si) (No)

¿Cuál? _____

La carrera que elegiste fue: (por gusto) (impuesta)

A continuación indica por favor con una "X" sobre la línea que mejor describa que tanto cada una de las características en negritas identifica como eres. Entre más cerca uno u otro extremo, esto significa que la característica te describe por completo o en menor proporción respectivamente. Tu sinceridad es muy importante.

Gracias por tu colaboración.

Ejemplo 1:

Las siguientes características me describen:

1. **Maduro** Muchísimo X _____ _____ _____ _____ Nada

La respuesta anterior implica que es una persona totalmente madura, más que el resto de la gente.

Responde con sinceridad y no dejes en blanco ninguna pregunta.

Las siguientes características me describen:

1. **Cumplido (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
2. **Arriesgado (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
3. **Violento (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
4. **Mandón (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
5. **Descortés** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
6. **Amoroso (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
7. **Sensible** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
8. **Burlón (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
9. **Llorón (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
10. **Conformista** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
11. **Idealista** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
12. **Cariñoso (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
13. **Orgullosa (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
14. **Responsable** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
15. **Ordenado (a)** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
16. **Competente** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
17. **Tenaz** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada
18. **Oportunista** Muchísimo _____ _____ _____ _____ Nada

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| 19. Dominante | Muchísimo _____ Nada |
| 20. Manipulador (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 21. Sentimental | Muchísimo _____ Nada |
| 22. Curioso (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 23. Trabajador (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 24. Atrevido (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 25. Valiente | Muchísimo _____ Nada |
| 26. Problemático (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 27. Terco (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 28. Cabal | Muchísimo _____ Nada |
| 29. Insistente | Muchísimo _____ Nada |
| 30. Patán (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 31. Metiche | Muchísimo _____ Nada |
| 32. Mentiroso (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 33. Arrojado (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 34. Ambicioso (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 35. Organizado (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 36. Determinado (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 37. Rudo (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 38. Tierno (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 39. Agresivo (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 40. Dulce | Muchísimo _____ Nada |
| 41. Fiel | Muchísimo _____ Nada |
| 42. Tosco (a) | Muchísimo _____ Nada |
| 43. Cautó (a) | Muchísimo _____ Nada |

44. **Cumplidor (a)** Muchísimo _____ Nada
45. **Seguro (a)** Muchísimo _____ Nada
46. **Vengativo (a)** Muchísimo _____ Nada
47. **Desagradecido (a)** Muchísimo _____ Nada
48. **Desatento (a)** Muchísimo _____ Nada
49. **Comprensivo (a)** Muchísimo _____ Nada
50. **Irreflexivo (a)** Muchísimo _____ Nada
51. **Soñador (a)** Muchísimo _____ Nada
52. **Latoso (a)** Muchísimo _____ Nada
53. **Emocional** Muchísimo _____ Nada
54. **Chismoso (a)** Muchísimo _____ Nada
55. **Quejumbroso (a)** Muchísimo _____ Nada
56. **Chillón (a)** Muchísimo _____ Nada
57. **Miedoso (a)** Muchísimo _____ Nada
58. **Maternal** Muchísimo _____ Nada
59. **Débil** Muchísimo _____ Nada
60. **Ingenuo (a)** Muchísimo _____ Nada
61. **Preocupón (a)** Muchísimo _____ Nada
62. **Infantil** Muchísimo _____ Nada
63. **Penoso (a)** Muchísimo _____ Nada
64. **Sumiso (a)** Muchísimo _____ Nada
65. **Indeciso (a)** Muchísimo _____ Nada