

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: EL USO DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

THE GENDER PERSPECTIVE AND THE CRITICAL PEDAGOGY: THE USE OF PORTFOLIO AS A REFLEXIVE TOOL FOR TEACHING PSYCHOLOGY

Lidia Karina Macias-Esparza 
Universidad de Guadalajara, UDG
Guadalajara, JAL, México
lidiakmacias@gmail.com

Resumen. En este texto expongo argumentos sobre la importancia de incluir el análisis de la categoría género tanto en la enseñanza, como en la práctica, teorización y difusión de la disciplina psicológica, centrándome en el uso del portafolio electrónico como una herramienta para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, a partir de una experiencia de enseñanza-aprendizaje con profesionales de la psicología clínica y la psicoterapia.

Palabras clave: pedagogía crítica; educación superior; enseñanza de la psicología; perspectiva de género; interseccionalidad; portafolio electrónico.

Abstract. In this text I present arguments about the importance of including the analysis of the gender category both in teaching and in the practice, theorization and dissemination of the psychological discipline, focusing on the use of the e-portfolio as a tool for the development of reflective and critical thinking, based on a teaching-learning experience with professionals in clinical psychology and psychotherapy.

Keywords: critical pedagogy; higher education; teaching psychology; gender perspective; intersectionality; e-portfolio.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema crucial en el desarrollo de cualquier disciplina científica, ya que mediante la formación de los y las profesionales se perfila en buena medida el futuro y la continuidad de esta. Por consiguiente, se puede afirmar que la ciencia se sustenta no solo en la rigurosidad del método científico, sino también en su enseñanza, lo cual incluye el *currículum oculto* y los saberes que las y los futuros profesionales aprenderán, ejercerán, practicarán y señalarán como relevantes. Así pues, la ciencia como actividad social humana (y por consiguiente su enseñanza) no es inmune a las construcciones de género, ya que como señala Rutherford (2020) “los métodos científicos, sus prácticas, modelos y teorías están profundamente relacionados con el género” (p. 21). La ciencia y su enseñanza no existen fuera de las dinámicas de género, sino que más bien, al hacer ciencia también se “*hace género*” (West & Zimmerman, 1999).

Esta idea fue inicialmente propuesta por Keller (1985), quien acuñó el término “sistema ciencia-género” para describir la red de asociaciones través de las cuales el género y ciencia se constituyen mutuamente. En el caso de la psicología, esta relación es más preponderante que en otras disciplinas, ya que la psicología “es una ciencia cuyas propias teorías y prácticas tienen género, que teoriza directamente sobre el género y hace afirmaciones empíricas y teóricas sobre las mujeres y el género en la ciencia” (Rutherford, 2020, p. 22). Esta recursividad hace más compleja su posición, dado que nuestras teorías y prácticas están basadas en gran medida en cosmovisiones y epistemologías con un fuerte sesgo androcéntrico y etnocéntrico, tenemos una “doble ceguera” respecto estas categorías (Macias-Esparza & Laso, 2017). En este texto expongo argumentos sobre la importancia de incluir el análisis de la categoría género tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la práctica, teorización y difusión de la disciplina psicológica, centrándome en el uso del portafolio electrónico como una herramienta para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, a partir de una experiencia de enseñanza-aprendizaje con profesionales de la psicología clínica y la psicoterapia.

EL IMPACTO Y LA VISIBILIZACIÓN DE LA CATEGORÍA GÉNERO EN LA PRÁCTICA Y TEORIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA Y LA PSICOTERAPIA EN MÉXICO Y LATINOAMÉRICA

La psicología es una profesión feminizada. Según Odic y Wojcik (2020), más de tres cuartas partes de quienes estudian psicología son mujeres. En España, según el Instituto Nacional de Estadística INE (2018),

el porcentaje de mujeres es de 81%; en México es del 74% según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, (2020); y en Estados Unidos el 70% de los doctorados en psicología lo obtuvieron las mujeres (National Science Foundation, 2018). Pese a ser mayoría, las mujeres están subrepresentadas en esta disciplina. A esta diferencia entre hombres y mujeres se le conoce como *brecha de género*. Esto es, si consideramos la categoría género para analizar la presencia de las mujeres y hombres respecto de las publicaciones en revistas científicas especializadas, así como en los referentes teóricos de los programas de formación (*syllabus*), y de quienes protagonizan los eventos académicos (coloquios y congresos); se observa que la inmensa mayoría son varones. La literatura especializada ha explicado que algunos fenómenos de *discriminación/exclusión* de género contribuyen a la existencia de esta brecha, entre los que se destacan el “techo de cristal”, el “suelo pegajoso”, la “tubería con fugas” y el “efecto Matilda”.¹ Esta discriminación con base al sistema sexo/género ya ha sido reconocida en convenciones internacionales, y es definida como “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo [...] en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”, destacando que esa discriminación viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana” (Organización de las Naciones Unidas - ONU, 1979).

Si consideramos las publicaciones científicas del campo de la psicología, encontramos evidencia de que la brecha entre hombres y mujeres es generalizada. Eagly y Miller (2016) y Odic y Wojcik (2020) refieren que el 66% de la investigación y teorización de la psicología es publicada por hombres, y esta brecha se amplía si se consideran las publicaciones de un solo autor, en la cual el 70% corresponde a varones y el 30% a mujeres. Lo mismo ocurre al revisar los planes de estudios en psicología (*syllabus*), los cuales hacen referencia a las obras y propuestas predominantemente de autores masculinos. El plan de estudios tiene gran importancia en el proceso formativo de las y los profesionales debido a que en él se establece los temas y contenidos que se consideran imprescindibles, las formas en que estos deben desplegarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las obras y autores/as de referencia. Es común que en el campo de la psicología (y de otras disciplinas), salvo algunas excepciones, los planes de estudio universitarios estén principalmente referenciados a autores blancos, varones y eurocéntricos (Colgan, 2017; Hardt et al. 2019; Jester 2018; Phull, Ciflikli, y Meibauer 2018; Schucan Bird y Pitman 2020; Smith et al. 2020). Este hecho ya ha sido señalado por Castell et al. (2018); y Schucan Bird y Pitman (2020); quienes destacan la necesidad de decolonizar el plan de estudios, y proponen que la educación debiese proporcionar herramientas para que las y los estudiantes puedan reflexionar y criticar los momentos socio-históricos en los que el conocimiento de su disciplina fue generado y bajo cuales condiciones puede adecuarse o utilizarse en nuestros propios contextos. Así pues, el plan de estudio transmite mensajes de forma implícita sobre lo que constituye una obra modélica y quienes son los académicos que las desarrollan. Si se considera que se muestra en una menor proporción las obras y lecturas escritas por mujeres, se pueden fomentar estereotipos implícitos con respecto a la calidad de la investigación de las académicas y con ello contribuir a “la tubería con fugas”. Para analizar el plan de estudios con el propósito de ser más inclusivo para las mujeres es conveniente retomar el modelo de Rosser (1997; citado en Solsona; 2015) quien propone un modelo de clasificación de seis niveles:

En el nivel 1 se sitúa el curriculum que ni siquiera detecta la ausencia de mujeres; en el nivel 2 hay un reconocimiento de que la mayoría de científicos son hombres y de que la ciencia posiblemente refleja una perspectiva androcéntrica; en el nivel 3 se identifican las barreras que impiden el acceso de las mujeres a la ciencia; en el nivel 4 se rastrea a mujeres científicas y sus contribuciones; en el nivel 5, se focaliza e incluye a autoras femininas y finalmente, en el nivel 6 la ciencia es redefinida y reconstruida para incluir a todas las personas, mujeres y hombres. Respecto del reconocimiento de los aportes realizados por las psicólogas a este campo, encontramos un escenario similar, ya que según las listas en las que se reconoce a personajes que han realizado importantes aportaciones al campo de la psicología elaboradas por Diener, Oishi, y Park, (2014); Eagly y Miller, (2016); Haggblom et al. (2002); el porcentaje de mujeres cuyos aportes se reconocen como relevantes oscila el 6 y el 14%. Si enfocamos nuestra atención a los eventos académicos como coloquios y congresos, observamos que replica este escenario: la mayoría de los conferencistas magistrales son varones, e incluso, en casos más notorios, pueden existir paneles conformados exclusivamente por

¹ El techo de cristal o *glass ceiling*, se refiere a la limitación implícita en el ascenso laboral; el suelo pegajoso o *sticky floor*, hace alusión a las dificultades que experimentan las mujeres para ingresar al ámbito laboral debido a que se les responsabiliza del trabajo maternal y doméstico; la tubería con fugas o *leaking pipe* hace referencia a la disminución la presencia femenina en los niveles más altos del ámbito académico; y por último, el efecto Matilda o *Matilda effect* es el prejuicio o sesgo que dificulta el reconocimiento de los logros de las mujeres en el ámbito de la ciencia.

hombres. Lo anterior ha derivado en la creación del neologismo *manel* (que es un juego de palabras que fusiona las palabras *man* y *panel*), para describir este fenómeno, lo que ha aparejado su correspondiente respuesta en redes sociales bajo el slogan *nomoremanels* (Choo & DeMayo, 2018; Collins, 2019) o en la creación de movimientos como el *nosinnosotras*.

En resumen, a pesar de que las mujeres son mayoría en la disciplina de la psicología, son menos publicadas y citadas, y protagonizan con menor frecuencia los coloquios y eventos académicos. Esta representación tiene consecuencias e implicaciones a distintos niveles, que van desde el desarrollo individual hasta el disciplinar, transmitiendo poderosos mensajes implícitos sobre el tipo de persona que con más probabilidad tenga éxito y reconocimiento en este campo. En primer lugar, afecta la forma en que las y los estudiantes perciben el ambiente académico, en este caso como poco reconocedor del aporte de las mujeres. Como señalan Smith et al., (2020) estas ausencias influyen en las actitudes y percepciones que los grupos excluidos tienen sobre la profesión y afectan las tasas de retención de los y las estudiantes de postgrados, así como su decisión de dedicarse a la ciencia. Como señalan Biggs et al., (2018) las mujeres expresan una mayor intención de abandonar la academia en los contextos académicos donde se encuentran subrepresentadas, y cuentan con pocos modelos a seguir.

A partir de estos datos, es útil preguntarnos ¿Quién está representado/a en esta disciplina y quien no lo está? ¿Qué consecuencias tiene esta representación a nivel personal y en el ámbito del desarrollo de la disciplina misma? ¿Es deseable que la disciplina psicológica se comprometa con la diversidad y la inclusión y cuáles serían las razones para ello? A lo largo del texto reflexionaremos sobre estas preguntas y sus implicaciones.

LA IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EN LA CIENCIA

Podemos entender la inclusión como el enfoque que promueve y facilita que una persona participe plenamente en una situación social y goce de todos sus derechos, mientras que entendemos la diversidad como el reconocimiento del derecho a ser distintos y de comprender la diferencia como un valor. Estas dos nociones se han reconocido ampliamente como condiciones inalienables a los que las personas tenemos derecho, por lo que se garantizan en el marco de los derechos humanos y se plasman en leyes y políticas públicas. Así pues, en el campo de la academia, no solo es moralmente correcto respetar la diversidad y garantizar la inclusión, sino que además de constituir un compromiso ético también implica múltiples ventajas para la ciencia misma. En primer lugar, la diversidad enriquece a la ciencia. Se ha demostrado que los equipos científicos en donde existe diversidad en términos de género, etnia y antecedentes tienen mejores resultados y nuevas ideas para resolver problemas complejos (Penfold et al., 2019; Powell, 2018); producen una mejor ciencia de la salud, son más altamente citados, generan una gama más amplia de ideas e innovaciones, mantienen una discusión más productiva y representan mejor a la sociedad. (The Editors of the Lancet Group, 2019). Como refiere Martin (2014, p. 1), cuando se margina a las mujeres “la investigación científica potencialmente pierde la mitad de su talento más brillante” y esta pérdida es inaceptable tanto para la academia como para la sociedad. Si se continúa con prácticas de endogamia académica, es decir, si seguimos invitando al mismo tipo de personas, una y otra vez, limitamos la diversidad de pensamiento y, potencialmente, las oportunidades para la innovación. Por ello es imprescindible realizar acciones en favor de la inclusión y la diversidad, que enriquezcan el quehacer de la ciencia y en concreto, de la disciplina psicológica.

EL PAPEL DE LO IMPLÍCITO: AHORA NO LO VES, AHORA LO VES

Si bien es cierto que en el campo de la ciencia existe la discriminación basada en el género y en otras categorías sociales, ello no implica que este fenómeno sea siempre consciente o mal intencionado, sino más bien, cabe destacar el papel que *tiene* el sesgo implícito (Gvozdanović & Maes, 2018; Kaatz, Gutierrez & Carnes, 2014; Moss-Racusin et al. 2012; Régner et al. 2019) como un mecanismo inconsciente detrás de la exclusión.

Así pues, la exclusión o discriminación no debe entenderse como una predisposición individual, sino más bien como un fenómeno estructural e interseccional (Crenshaw, 2012) lo que implica que la sociedad a través de numerosos ejes de privilegio y exclusión le otorga a ciertos grupos derechos y privilegios sobre otros, de acuerdo con el color de la piel, el país de origen, el origen étnico, el estado socioeconómico, la identidad de género, la sexualidad y la capacidad física, entre otros. Es importante reconocer el carácter implícito de esta exclusión y el efecto que la doble ceguera tiene sobre la toma de decisiones en el contexto científico. Existe evidencia de que las personas son más propensas a tomar decisiones basadas en

estereotipos de género o sesgos de género, precisamente cuando suponen que estos sesgos no existen, ya fueron superados o no deben ser tomados en cuenta (Régner et al. 2019), fenómeno que se ha llamado sesgo de género implícito. Y es precisamente debido a su característica implícita que es importante realizar acciones educativas e intencionadas que permitan que emerja a la conciencia para explicitarlo.

LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA: HACIENDO EXPLÍCITO LO IMPLÍCITO

La psicología debe volverse crítica, afirma Medina (2018). La posición crítica implica no dar nada por sentado. En comunión con Medina, entendemos el pensamiento crítico como la revisión, el reconocimiento y el desafío de los supuestos y creencias implícitas, de las relaciones de poder, de los contextos sociopolíticos y los efectos estructurales o sistémicos que se derivan de la práctica y teorización de la psicología. Esta postura crítica que se amplía a la justicia social y el pensamiento de tercer orden ya ha empezado a discutirse también por otros autores (Buchanan y Wiklund, 2020; D'Arrigo-Patrick et al. 2017; McDowell, Knudson-Martin y Bermudez, 2019; McDowell y Shelton, 2002), contando también con una tradición en el contexto latinoamericano de la psicología y la educación (Freire, 2005; Martín-Baró, 1998), sin embargo, los esfuerzos por incluirlos en la práctica de la psicología clínica y la psicoterapia en castellano son incipientes, y este texto pretende hacer un aporte a dicho desarrollo.

Como hemos dicho, sin una mirada crítica, las y los profesionales de la psicología pueden no ser conscientes de la construcción de dichos supuestos, y si no podemos cuestionar la forma y los supuestos en que teorizamos y hacemos psicología, difícilmente podemos pensar o hacer las cosas de forma diferente. Para avanzar hacia una psicología crítica es imprescindible también la reflexividad. El pensamiento reflexivo es una competencia deseable en cualquier profesionista y la psicología no es la excepción. La reflexión y la autorreflexión constituyen la base central para el desarrollo de competencias profesionales (Schön, 1992), y a su vez la reflexividad conlleva también un pensamiento crítico. Una parte importante de la práctica crítica y reflexiva tiene que ver con los saberes o discursos implícitos entendidos como “un conocimiento tácito local que le permite a las personas organizarse en comunidad, interactuar con los otros y utilizar una serie de métodos cotidianos” (Medina, 2018, p. 180)². Dado que el conocimiento científico en general (y de la psicología en particular) se construye como objetivo, apolítico, universal y basado en un pensamiento racional más que emocional, es necesario abogar por la enseñanza del pensamiento crítico que permita desafiar e interrogar los procesos de producción de conocimiento y hacer explícitos los problema éticos, políticos o sociales encontrado en la teorización y la práctica profesional.

Por tanto, podemos afirmar que la postura crítica y reflexiva va anudada en buena medida a la explicitación de lo tácito. En este sentido, el *curriculum oculto*³, entendido como la transmisión de saberes tácitos y no intencionales, también está sujeto a ser analizado desde una perspectiva de reflexión crítica; resaltando al igual que Medina que el pensamiento crítico debe vincular la experiencia personal con la social y las estructuras de poder, que nos permitan lograr cambios sociales a través de la práctica reflexiva. En este sentido, la frase feminista que declara que lo personal es político, condensa de forma magistral tales supuestos, ya que implica pensar la asociación entre lo individual (agente) con lo social (comunitario). Como afirma Medina, al hacer psicoterapia de cierta forma “se cambia la sociedad, familia por familia”.

ALGUNOS PEQUEÑOS CAMBIOS QUE PUEDEN HACER LA DIFERENCIA

Afortunadamente, existe evidencia también de que se pueden realizar algunas acciones para disminuir esta brecha de género y de otros sistemas de exclusión. Dichas acciones pueden implementarse en distintos niveles educativos, por ejemplo, en la enseñanza básica, media o superior. Asimismo, se pueden desarrollar en distintos contextos, por ejemplo en el aula de clase (Macías-Esparza, 2020) o en eventos académicos más amplios como congresos o coloquios. Como menciona Grogan (2019, p. 3) “es imposible para los grupos marginados resolver estos problemas por sí mismos”.

² El uso de las “preguntas estúpidas” es una propuesta de Medina para navegar en el discurso tácito.

³ El *curriculum oculto* se entiende como aquellos saberes que no están plasmados en el marco curricular oficial (*syllabus*) y que son transmitidos de forma implícita y no intencional, y que en algunas ocasiones pueden ser contradictorios. Por ejemplo, una institución educativa puede expresar de forma oficial su convicción sobre la igualdad de género, y de forma tácita transmitir mediante el *curriculum oculto* la idea de que las mujeres no son aptas o no tienen la capacidad de generar y difundir conocimiento al organizar *manels*.

ESTRATEGIAS TRANSVERSALES

A continuación se describen una serie de estrategias para disminuir la exclusión y aumentar la diversidad en los contextos científicos, las cuales se han retomado de otros teóricos cuyos aportes hemos organizado en tres rubros: estrategias transversales, estrategias para la enseñanza-aprendizaje de asignatura y trabajo en el aula y estrategias para eventos académicos.

Hablar explícitamente sobre el desequilibrio de género: Según Klein et al., (2017) el poner el tema sobre la mesa de forma clara en lo que respecta a la organización de coloquios, eventos académicos, planes de estudios y trabajo áulico, hace que mejore la diversidad. Casadevall (2015), Casadevall y Handelsman (2014) destacan que la presentación de estadísticas de desequilibrio de género y la solicitud explícita de mejorar el equilibrio de género, suelen ser una medida efectiva.

Brindar información sobre el problema y sensibilizar sobre las ventajas de la inclusión, la igualdad y la diversidad: Régner et al., (2019) refieren que una estrategia eficaz es sensibilizar a las y los docentes, miembros de comités organizadores, cuerpos académicos o a los tomadores de decisiones de actividades académicas sobre los prejuicios implícitos de género y sus consecuencias. Asimismo, es deseable que como análisis posterior se discutan y compartan estrategias para reducir el impacto de sesgos implícitos.

Fomentar el uso del lenguaje incluyente como un ejercicio subversivo y crítico⁴: una manera de visibilizar e incluir a la diversidad es utilizar el lenguaje de manera inclusiva o no sexista. En la gramática de la lengua española se utiliza el “masculino genérico o universal” y se entiende que al hacerlo así se incluye a todas las personas pertenecientes a esa categoría nombrada.

Un ejemplo clásico en psicología lo encontramos en Boscolo y Bertrando, quienes afirman: “para referirnos al terapeuta hemos usado el género masculino solo a fin de evitar complicaciones y confusiones lingüísticas” (2000, p. 13). Con ello, se da por sentado el uso generalizado y tácito del masculino en el lenguaje, sin cuestionar o reflexionar sobre otras formas alternativas para nombrar a este colectivo. Además, se obvia el hecho de que la mayoría de las terapeutas son mujeres y que nombrarlas en femenino también podría evitar las referidas complicaciones o confusiones lingüísticas, y con ello realizar una representación más exacta del grupo nombrado. Por tanto, fomentar el uso del lenguaje incluyente como un ejercicio subversivo y crítico (que pone en tela de juicio los supuestos inmutables del lenguaje y hace tácito el androcentrismo en el lenguaje) puede ser una herramienta para flexibilizar el pensamiento y el lenguaje, con ello abrir el camino a formas críticas de usarlo. Existen numerosas guías para el uso incluyente del lenguaje con estrategias como el uso de genéricos universales (por ejemplo, “el alumnado” en lugar de “los alumnos”), desdoblamiento (los y las alumnas” y de forma más radical, el uso del femenino universal. En algunos países e instituciones educativas existen ya normativas que invitan al uso de este tipo de lenguaje, por lo que su empleo en eventos académicos empieza a ser habitual.

ESTRATEGIAS PARA LA PLANEACIÓN DE ASIGNATURAS Y TRABAJO EN EL AULA

Respecto a las estrategias para favorecer la inclusión y la diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de asignaturas, encontramos las siguientes que son resumidas por Macías-Esparza (2020):

Revisar el plan de estudios (syllabus) e incorporar obras y lecturas de referencia que respete la diversidad: al respecto se recomienda hacer un mayor esfuerzo para revisar y en su caso, rediseñar el plan de estudios para dar cabida a las obras y aportes de mujeres, así como también, de estudios de la diversidad sexual. Un buen inicio para ello es retomar el sistema de análisis de Rosser (1997, citado en Solsona; 2015).

Elaboración, revisión y uso del material didáctico: Ya sea que la o el docente elabore su propio material didáctico o que utilice uno elaborado previamente, es pertinente preguntarse si en este existen grupos o individuos que están invisibilizados o que se muestren bajo ciertos estereotipos. Si él o la docente no elabora su material didáctico o no tiene la oportunidad de elegirlo, puede revisar previamente el material para detectar si presenta algún sesgo de género, raza, etcétera, y diseñar actividades que promuevan que el alumnado cuestione los estereotipos que eventualmente estén presentes en el material.

Diseño de actividades: es importante que las actividades diseñadas para el proceso de enseñanza aprendizaje permiten el análisis crítico sobre el material didáctico y oportunidades de participación paritaria.

⁴ El lenguaje incluyente y no sexista se refiere a la uso y promoción de la expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o que hace explícito el femenino y el masculino para evitar la discriminación de las mujeres en el uso de la lengua. Eso implica evitar usar el masculino genérico, para explicitar la participación de mujeres y hombres.

Respecto a la participación paritaria en el aula, existe mucha evidencia (Andrus, Jacobs & Kuriloff 2018; Consuegra, Engels & Willegems 2016; Drudy & Chatháin 2002; Jones & Dindia 2004; Stella 2017), sobre todo en nivel de educación básica y media, de la presencia de un sesgo de género en cuanto a la interacción y atención que las y los docentes brindan al alumnado, esto es, decir que:

“los niños reciben más atención de parte de las y los docentes, tanto en interacciones positivas (se les felicita y reconoce más, se les pregunta directamente con más frecuencia, y se les permite mayor uso de la palabra y el espacio) como negativas (se realizan mayores llamadas de atención y medidas disciplinarias) en comparación con las interacciones dirigidas a las niñas. Esto significa que los varones reciben mayor atención, y con ello se promueve su participación y dominio de las interacciones áulicas, tanto cualitativa como cuantitativamente” (Macías-Esparza, 2020, p. 47).

Para favorecer la paridad en la participación de todo el alumnado y evitar el sesgo de género en el que las y los docentes estimulan mayormente la participación de los varones (manel y mansplaining), una estrategia que se puede implementar es asegurarse de que después de que se dé la participación de un hombre, solicitar la participación de una mujer. Otra opción es organizar equipos que vigilen y promuevan la paridad en la participación (equipos guardianes de la participación paritaria) y con ello ofrezcan igualdad de participación para todas y todos.

ESTRATEGIAS PARA EVENTOS ACADÉMICOS

Establecer un comité diverso y con paridad de género. Si el comité del programa del evento académico no es diverso, es probable que tampoco lo será la lista de conferenciantes. Por lo tanto, para evitar el posible problema de la ceguera de género, es necesario asegurar que quienes inviten y seleccionen a las y los oradores (el comité del programa o las y los presidentes de los simposios) estén familiarizados con la política y que el comité del programa en sí sea diverso, informado y con equilibrio de género.

Asignar a mujeres con poder de decisión dentro de los comités organizadores de coloquios y eventos académicos: De acuerdo con Casadevall (2015) y Casadevall y Handelsman (2014), la participación de mujeres en puestos con la autoridad para invitar oradores y oradoras, hace más probable el logro de la equidad de género en dichos eventos. Según refieren, la presencia de al menos una convocante femenina se asoció con un 72% de aumento de la participación femenina en esas sesiones y una reducción del 70% en la probabilidad de una sesión exclusivamente masculina (manel).

Desarrollar una política de equidad e inclusión y hacerla pública: Diseñar una política de equidad e inclusión posibilita el compromiso explícito a muchos niveles, desde lo individual hasta el nivel institucional. Según Martín (2014) asegurarse que todas las personas conozcan la política desde el principio envía el mensaje de que la institución y sus miembros se toman en serio los principios de inclusión y diversidad, y de que no es solo una idea pasajera o bienintencionada, sino que existe un compromiso que requiere acciones deliberadas (Débarre, Rode, y Ugelvig, 2018). Un ejemplo lo constituye también la declaración del grupo Lancet descrita a continuación.

Hacer público el compromiso y solicitar a los demás comprometerse. En este punto, el papel de los aliados es crucial. El compromiso, además de ser verbal, requiere acciones concretas, lo que puede incluir declinar invitaciones a participar en eventos. Lo anterior refuerza la idea de que todos y todas tenemos la responsabilidad colectiva de promover la diversidad, la paridad y la inclusión. Para ilustrar lo anterior, describimos dos ejemplos. El primero es la declaración realizada por el grupo Lancet:

El grupo Lancet se compromete a no tener paneles exclusivamente masculinos ("manels"). Nuestros editores se comprometen a no participar como panelistas en una conferencia o evento público cuando no haya mujeres en el panel. Para los eventos que organizamos o planificamos, buscamos al menos un 50% de oradoras femeninas. Nuestro compromiso es que las mujeres sean incluidas como panelistas, no solo como moderadoras o participantes de la audiencia.... Desde la publicación de #LancetWomen, nuestras 18 revistas se han comprometido a actualizar sus consejos consultivos editoriales para cumplir con un mínimo del 50% de miembros femeninos... (The Editors of the Lancet Group, 2019, p. 452.)

El segundo ejemplo lo protagoniza el Dr. Collins, Director de The NIH (*The National Institutes of Health*, por sus siglas en inglés) quien declaró públicamente que:

no es suficiente con hablar de la igualdad. Los líderes deben demostrar su compromiso a través de sus acciones. Con ese fin, quiero enviar un mensaje claro de preocupación: es hora de poner fin a la tradición en la ciencia de los paneles masculinos, a veces referidos irónicamente como "manels".

Con demasiada frecuencia, las mujeres y los miembros de otros grupos subrepresentados en la ciencia están notablemente ausentes en los espacios para hablar en reuniones científicas y otras conferencias de alto nivel. A partir de ahora, cuando considere invitaciones para hablar, esperaré un campo de juego nivelado, donde los científicos de todos los orígenes sean evaluados de manera justa para tener las mismas oportunidades de hablar. Si esa atención a la inclusión no es evidente en la agenda, me negaré a participar. Desafío a otros líderes científicos de la empresa biomédica a hacer lo mismo. (Collins, 2019).

De lo anterior, podemos concluir que ciertas acciones dirigidas a poner nuestra atención de manera consciente e intencionada en la enseñanza de la psicología, en la práctica profesional y en la organización de eventos científicos puede disminuir la brecha de género y por consecuencia, aumentar la diversidad y enriquecer la práctica y teoría de la disciplina.

LA EXPERIENCIA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL USO DEL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO

Los portafolios son considerados una potente herramienta de aprendizaje, tanto en su formato físico (papel) como electrónico (también llamados portafolio digital o e-portafolio). Si bien, el e-portafolio comenzó a usarse a mediados de la década de los 2000, los recientes acontecimientos relativos a la pandemia por el COVID-19, han potenciado el uso de recursos digitales y virtuales para fines educativos. Díaz Barriga, Romero, y Heredia (2012) definen el portafolio como:

una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado y muestran el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores del mismo en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión (p. 105).

Como mencionan Sayós y Torras (2019), las evidencias responden a un objetivo concreto: demostrar los esfuerzos llevados a cabo para avanzar en su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre dicho proceso. Así pues, en el portafolio se deben explorar tanto los procesos como los productos. Así pues, una de las características pedagógicas más notables de los portafolios es su potencial para desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo (Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2011b; Doig, Illsley, McLuckie, & Parsons, 2006; Fariás Martínez y Ramírez Montoya, 2010; García & Martínez, 2014; Goodyear, Bindal & Wall 2013; Harrington & Luo, 2016; Inácio & Salema, 2011; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007; Martínez y Montoya s/f; Morreale y Zile-Tamsen, 2017; Oner y Adadan, 2016; Parkes, Dredger & Hicks, 2013; Rowley & Munday, 2014; Rowley, Munday & Polly, 2018; Slepcevic-Zach & Stock, 2018; Wakimoto & Lewis, 2014).

Si bien el portafolio tiene la potencialidad de desarrollar la capacidad reflexiva, esto no sucede como una característica espontánea producida por el simple hecho de emplear el portafolio, sino que se cristaliza únicamente si el o la docente diseñan de manera intencionada y planificada una serie de actividades que permitan a los alumnos desarrollar la competencia reflexiva, esto es, solo ocurre si existe el andamiaje educativo⁵ adecuado que les sirva de apoyo. Sin lo anterior, el portafolio puede reducirse a un simple repositorio de actividades o evidencias, que por sí mismas, no necesariamente dirigen a la reflexión.

Por tanto, la labor del o la docente es crucial, para guiar a los estudiantes en el proceso de reflexión; utilizando preguntas o actividades como por ejemplo ¿Por qué y para qué es útil realizar esta actividad? ¿He alcanzado los objetivos previstos? ¿Qué preguntas me plantea esta actividad? ¿Cómo puedo incorporar estos conocimientos o habilidades a mi práctica profesional? ¿Qué retos o desafíos me plantea? ¿Cuáles son otros enfoques o modos posibles de hacerlo? entre otras. La persona interesada en este tema puede consultar a Prieto (2008), Pujolà (2019), Sayós (2013), Sayós y Torras (2019.) Esta experiencia piloto fue desarrollada como una práctica de pedagogía crítica en el marco de dos asignaturas en cursos de postgrado en psicoterapia. Una de ellas en una institución educativa impartida de forma presencial durante el 2019 y la otra impartida en otra institución durante el 2020, de forma virtual. Si bien es cierto que las clases impartidas durante el 2019 se desarrollaron de manera presencial previo a la pandemia por COVID-19, ya

⁵ El concepto de andamiaje utiliza la metáfora de los andamios empleados en la construcción de las viviendas, el cual es una estructura temporal que se usa para levantar un edificio mientras se realiza su construcción. Se entiende por andamiaje “una forma de ayuda proporcionada por el o la docente (u otros estudiantes), que posibilita a los estudiantes el progreso desde sus habilidades cognitivas actuales hasta un pretendido objetivo educativo (Badia, 2006, p. 8)”. El concepto fue acuñado por Wood, Bruner y Ross, basados en la idea de la zona de desarrollo próximo de Vigostky.

se tenía planteado el uso del e-portafolio como una herramienta para el aprendizaje reflexivo, y en el segundo caso se realizaron de esta manera por la existencia de la pandemia.

El curso I denominado “psicoterapia de pareja con enfoque de género”, se impartió como un módulo de una especialidad en psicoterapia de pareja en la que participaron 16 egresados y egresadas de maestría en psicoterapia (11 mujeres y 5 hombres). El diplomado tuvo una duración de 11 meses y el módulo impartido se desarrolló en el transcurso de 6 semanas con un total de 24 horas de las 120 horas totales. El curso II llamado “psicoterapia familiar y de pareja” se impartió como una asignatura dentro de un postgrado en psicoterapia, con un total de 48 horas. Se inscribieron 33 personas (25 mujeres y 8 hombres) distribuidas en 2 grupos. Al inicio del curso se pidió al alumnado registrarse en la plataforma en la que desarrollarían su portafolio electrónico. Todas y todos los participantes dieron su consentimiento informado para utilizar la información con fines de investigación, guardando el anonimato y la confidencialidad. El portafolio electrónico contenía además acceso a materiales de consulta, preguntas orientadoras y reflexivas sobre el abordaje de los temas, espacios colaborativos para dudas y comentarios entre las y los alumnos como con la docente, así como el registro de evidencias del aprendizaje reflexivo. El objetivo del módulo y de la asignatura era desarrollar competencias para el abordaje de la psicoterapia desde la perspectiva de género, así como habilidades críticas respecto al estado actual de la teoría y práctica de la misma.

Para lograrlo se estructuraron actividades de diversa índole que incluían lecturas de documentos, análisis de videos, ejercicios prácticos, análisis de casos clínicos, entre otros, que fueron desarrollados tanto de manera individual como colaborativas, siempre guiadas hacia la reflexión crítica de los temas abordados. En cuanto al porcentaje de autoras/autores revisados durante el módulo, de un total de 15 autorías mencionadas, 10 correspondieron a mujeres (66%) y 5 a hombres (33%). Comparada con otros módulos del mismo curso, encontramos que la diferencia es por ejemplo de un total de 21 autores referidos 17 correspondían a varones (es decir, el 80% de los autores consultados) y 4 correspondían a mujeres (el 20% restante). Esta proporción, aunque con ligeras variaciones, se replica en el resto de los módulos, lo que nos permite suponer que si no se realiza un esfuerzo intencionado por parte de las y los docentes para incluir en las referencias a una mayor proporción de mujeres, se seguirá perpetuando dicha desigualdad.

Cabe mencionar que si bien la proporción de autoras/autores no es paritaria (es decir, no corresponde al 50-50), si representa mejor la distribución por géneros en la disciplina de la psicología en la actualidad, teóricamente más cercana al 70-80% de mujeres. A continuación, se ilustran algunos ejemplos de actividades, la primera referente a un ejercicio práctico respecto al uso del lenguaje incluyente, la segunda respecto a un ejercicio de transgresión de género y la última respecto al abordaje de un caso clínico.

Ejemplo 1. Lenguaje inclusivo y uso del femenino universal

Objetivo: Identificar la invisibilización de las mujeres en el discurso cotidiano y científico y utilizar el lenguaje de modo subversivo para hacer explícita su invisibilización.

Instrucciones: Lee con atención el siguiente fragmento.

Un día la profesora dice:

“Los niños que hayan acabado el ejercicio, que salgan”. Ella no se mueve.

- ¿Por qué no sales?

- No... como dijo los niños...

- ¡Niña! Cuando digo los niños es todo el mundo, tú también.

Ella sale y piensa: “Cuando dice los niños también soy yo”.

Y cuando vuelve del recreo, dice la profesora: “los niños que se quieran apuntar al fútbol, que levanten la mano”. Ella la levanta.

- “Que no, que dije los niños”.

Y claro, ella piensa: ¿niños no es todo el mundo? Desde ese momento estás preparada para contestar a lo que te echen, tú ya sabes que a veces eres “los niños” porque es genérico, pero a veces no eres, porque es específico, solo los niños varones. Es decir, ellos siempre están incluidos. Nosotras solo a veces. Y yo digo que de ahí viene en parte la famosa “intuición femenina” de pasarse toda la vida adivinando por el contexto: ¿Me estarán nombrando? ¿Estaré yo? (Anónimo)

Como todas y todos (todes) sabemos, el lenguaje es un instrumento humano para representar la realidad. Por ello, les propongo que para este módulo, hacer un ejercicio subversivo, y dejar de nombrarnos con el masculino universal, para empezar a usar el femenino universal o el lenguaje incluyente. Puedes utilizar el desdoblamiento del lenguaje, genéricos o incluso el uso del neutro “e”. Después de hacerlo durante una semana, explica tu experiencia en la siguiente tarea.

Ejemplo 2: Tarea de transgresión de género.

Objetivo: identificar los mandatos de género y los privilegios o exclusiones derivados de esta, con la intención de ampliar la conciencia de género en nuestra vida personal y extender el análisis hasta el impacto de los mandatos en la teoría y práctica de la psicología.

Instrucciones: Esta tarea la realizarás con una pareja. Identifiquen un comportamiento estereotípico de su género (vestirse de determinada manera, usar ciertos accesorios, maquillajes, saludar de determinada manera (por ejemplo, saludarse de beso). La idea es identificar algún mandato de género claramente diferenciado y violar esa norma en un entorno público, observando las reacciones de las demás personas (teniendo cuidado de no ponerse en riesgo). Después describan en detalle la experiencia, cómo se sintieron al realizar la transgresión y las reacciones de los demás. Sube tu tarea de manera individual (Tarea tomada de Good y Moss-Racusin, 2010).

Resultados de la actividad: los y las alumnas se organizaron para realizar la tarea, e informaron de haber realizado actividades como la inversión de roles de cuidado con sus parejas, saludarse de beso en la mejilla entre hombres, caminar de la mano por la calle con una persona del mismo sexo/género, sentarse con posturas corporales distintas a las culturalmente aceptadas como femeninas/masculinas, (por ejemplo, los hombres cruzaban las piernas y las mujeres hacían manspreading, etc.).

Ejemplo 3: mandatos de género en la pareja

Objetivo: Identificación y cuestionamiento de mandatos de género en un caso de terapia de pareja.

Instrucciones: Lee con atención el siguiente fragmento de una sesión de pareja descrito por Knudson-Martin (2012, pp. 12-14). Posteriormente identifica los mandatos de género, en este caso, las expectativas de género con respecto a quién debe atender a quién y cuál de las personas ostenta el tiempo más valioso:

En esta sesión Wes llegó molesto porque Serena había estado demasiado ocupada para hablar con él cuando él quería:

Wes: Llegué a casa y dije: “Uy, realmente tuve un día horrible hoy”. Y ella me ignoró; como si a ella no le importara.

Serena: Wes sabía que tenía una reunión a la que ir ... Le hice la cena, pero no me di cuenta de que tenía este problema urgente que no podía esperar hasta que yo regresara.

Terapeuta: Así que esperabas que ella estuviera disponible y te escuchara. Fue bastante decepcionante para ti, molesto, que ella tuviera algo más que hacer y no te escuchara.

Wes: Si. ¡Si! No es que pregunte tanto ... si a ella le hubiera importado mucho, me habría prestado atención.

Serena: No fue que estuvieras preguntando; es como si estuvieras exigiendo que renuncie a lo que había planeado para estar disponible para ti.

Terapeuta: Serena, supongo que para ti también es importante que Wes te valide.

Serena: Si. ¡Si!

Terapeuta: Wes, ¿qué pasa cuando estás ocupado? ¿Tienes la costumbre de dejar de hacer lo que estás haciendo para escuchar a Serena cuando quiere hablar sobre algo que es importante para ella?

Wes: ... (pausa). No creo que ella venga nunca y quiera hablar de cosas cuando estoy involucrado en un proyecto.

Terapeuta: ¿Ella no tiende a interrumpirte?

Wes: No.

Terapeuta: ¿Dirías que respeta lo que estás tratando de lograr en ese momento?

Serena: (asiente con la cabeza vigorosamente).

Después de leer este fragmento, imagina cómo se habría desarrollado una intervención guiada por una terapeuta que no estuviera formada para detectar los mandatos de género y los desequilibrios de poder en la pareja. Después describe las posibles implicaciones de esta intervención alternativa para los miembros de la pareja respecto a su relación de pareja y a su salud mental.

Los temas sobre los que versaban las tareas y ejercicios se referían al androcentrismo en la psicología y la psicoterapia, a la inclusión de la perspectiva de género, el análisis de poder en la pareja y la promoción de la igualdad, la heteronorma y su impacto en la experiencia del o la terapeuta, la teorización y la práctica de la terapia de pareja, el abordaje de las violencias basadas en el género, entre otras. Para desarrollar la perspectiva crítica se realizaban también preguntas reflexivas como ¿Por qué y para qué es útil poner atención en esta noción/concepto? ¿Qué pasaría si no lo hiciéramos así? ¿Cuáles supuestos implícitos subyacen a hacer las cosas de esta determinada manera? ¿Cuáles son otros enfoques o modos posibles de hacerlo? ¿Qué desafíos me plantea hacerlo de otra forma? ¿Cuáles son las implicaciones de esto para la práctica y la teorización en el terreno de la psicología y la psicoterapia? A continuación se transcriben algunas

experiencias de las y los estudiantes con la incorporación de la perspectiva de género mediante el uso del portafolio electrónico como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. El siguiente es un fragmento de la experiencia resultante de la tarea de transgresión de género, en el que un varón se mostró afectuoso con sus amigos varones:

Después de las risas, le explicamos [a los amigos] que se trataba de un ejercicio como parte de una tarea y eso dio oportunidad para hablar del tema. Mencionaron cómo para ellos [los varones] es difícil abrirse en ese aspecto afectivo, porque después pueden llegar a ser catalogados como “maricas, putos, jotos,” y su forma de mostrar su afecto es agrediendo entre ellos, como parte del juego entre hombres, y claro el acompañarse mutuamente en una situación difícil, invitándose una cerveza. Eso tiene implicaciones en la forma de relacionarnos, y por supuesto, en la psicoterapia.

Los siguientes fragmentos revela también la doble ceguera respecto al androcentrismo en los modelos teóricos (no saber que no se sabe), y la presencia de los privilegios derivados de categorías sociales, y la pertinencia desde la perspectiva crítica:

Esta forma de aprender me parece desafiante ya que implica la revisión continua y sincera de los paradigmas bajo los cuales estoy trabajando. El hecho de no haber considerado jamás que la psicoterapia podría estar influida por un sesgo androcentrista revela que me falta mucho por aprender”.

Para mí, reconocer mis privilegios ha sido un desafío pues ha sido asumir mi posición en la sociedad, el asiento desde el que conozco el mundo; es un desafío pues si los privilegios son invisibles para quien los tiene, definitivamente me los tuvieron que señalar directa o indirectamente.

A partir de lo que hemos hablado en clase y con otros compañeros, he empezado a pensar que la psicoterapia también es un espacio para favorecer la justicia social.

Incluir la perspectiva de género me ha dado paso a una visión más justas de las relaciones entre hombres y mujeres”.

Esta clase me ha ayudado a darme cuenta sobre cómo influyen en mí los conceptos de género, no solo en mi práctica profesional, sino incluso en mi relación de pareja. Es interesante como los detecto y los analizo, algunos los he compartido con mi esposo y hemos realizado algunos cambios. Esta materia además de ayudar a prepararme como terapeuta con conciencia de género me ha ayudado en mi vida.

Siento todavía dudas de cómo generar una acción social y cómo debería ser esta desde mi posición como terapeuta, qué implicaría hacerlo. Considero que un espacio de reflexión y deconstrucción es un paso, pero me queda la duda de qué más se podría realizar y qué acciones impulsar. Pienso que son planteamientos realmente valiosos y todavía los estoy asimilando y espero poder aplicarlos más en mi práctica.

Como se puede observar, la inclusión de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología desde un enfoque crítico y reflexivo pone los cimientos para desarrollar una mejor ciencia al promover la diversidad y la inclusión en la teorización y en la práctica de la psicología y la psicoterapia, a la vez que promueve en las y los profesionales una visión que contextualice y cuestione los saberes y prácticas disciplinares, lo cual, como lo expresa la profesional del último fragmento, no es un asunto acabado, sino que es un proceso continuo de búsqueda y reflexión.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La experiencia compartida en este texto es una experiencia piloto y, como tal, tuvo como objetivo realizar una primera aproximación al uso del portafolio como herramienta reflexiva para la enseñanza en psicología. A partir de este primer acercamiento, se hace necesario reconocer las limitaciones, fortalezas y desafíos a desarrollar para mejorar las futuras experiencias.

En primer lugar, algunas de las preguntas reflexivas realizadas y de los ejercicios necesitan perfilarse mejor, pues muchas de las preguntas escritas *a priori* en el portafolio se perfeccionaron a partir de la discusión posterior, lo que sucedió en gran medida gracias a los aportes de las y los estudiantes para integrar

mejor la teoría y la práctica. Pese a que parece sencillo, formular preguntas que inviten a la reflexión no es algo fácil. Dado que mucho de los saberes y supuestos son saberes tácitos o conocimientos implícitos fue necesario una actividad lo suficientemente potente para ayudar a reflexionar sobre la acción, y en buena medida, acompañar la enseñanza mientras se hacen preguntas como por ejemplo ¿Cuál es la información relevante? ¿Por qué te parece que es relevante? ¿Qué pasaría si...? Como mencionan Freire & Faúndez (2013, p. 69) “todo conocimiento comienza por la pregunta”.

Otra de las limitaciones detectadas se relaciona con el nivel heterogéneo de habilidades informáticas del alumnado, lo que inicialmente dificultó la familiarización y uso del portafolio electrónico, por lo que es deseable que las y los docentes dediquen un tiempo al inicio del curso para explicar las características de la plataforma y sus funciones y asegurarse que son entendidas por todas las y los participantes. También es necesario en pos de realizar un acompañamiento y evaluación auténtica, compartir rúbricas que permitan al alumnado orientarse en las características esperadas tanto del producto como del proceso.

Otra limitación fue el número de sesiones del módulo impartido que se concretó a 6 encuentros semanales, por lo cual, también fue restringido el tiempo para desarrollar más a profundidad los procesos de reflexión crítica, así como tampoco fue posible darles seguimiento una vez terminado el curso. Se plantea en el futuro diseñar una estrategia de seguimiento a mediano plazo que permita saber los alcances y limitaciones de la pedagogía crítica y reflexiva en el ejercicio profesional de las y los psicólogos. Una futura investigación puede considerar la ampliación del uso del portafolio de forma transversal, lo que significa expandir esta metodología a más de un módulo o asignatura del curso. Para hacerlo, se requiere del compromiso y sensibilización de todo el claustro docente y de las autoridades de la institución educativa. El esfuerzo no es menor, ya que puede implicar un rediseño del plan de estudios, bibliografía u obras de referencia, renovación de materiales didácticos y de las actividades planificadas. No obstante que la experiencia descrita tiene algunos limitantes, estos resultados preliminares son una aproximación prometedora para la inclusión de la perspectiva de género y el desarrollo de la reflexión crítica en la enseñanza superior.

CONCLUSIONES

Como se puede apreciar en la literatura especializada y en particular, en el relato de algunos de las y los participantes, esta metodología permite sembrar inquietudes y cuestionar supuestos soterrados en la práctica y teorización de la psicología. Para ello, retomamos la metáfora de las gafas de género, que posibilita acceder a otras formas de mirar y percibir el mundo, y de construir un mundo con relaciones más justas y éticas, lo que en último caso, es el objetivo de la psicología crítica y reflexiva, y por ende, de la ciencia y su enseñanza. Cerramos con una frase de Freire que destaca la característica de la semilla de la reflexividad en las y los alumnos, es decir, de incluirse a sí mismos como sus propios objetos de estudio: el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo. (Freire y Faúndez 2013, p. 75).

REFERÊNCIAS

- Andrus, S., Jacobs, Ch., & Kuriloff, P. (2018). Miles to go: The continuing quest for gender equity in the classroom. *Phi Delta Kappan* 100(2):46–50.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020). *Anuario estadístico de educación superior, Licenciatura. Ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Badia, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 5-19.
- Biggs, J., Hawley, P. H., & Biernat, M. (2018). The Academic Conference as a Chilly Climate for Women: Effects of Gender Representation on Experiences of Sexism, Coping Responses, and Career Intentions. *Sex Roles*, 78(5), 394–408. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0800-9>
- Boscolo, L., y Bertrando, P. (2008). *Terapia sistémica individual*. Amorrortu editores.
- Buchanan, N. T., & Wiklund, L. O. (2020). Why Clinical Science Must Change or Die: Integrating Intersectionality and Social Justice. *Women & Therapy*, 43(3–4), 309–329. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02703149.2020.1729470>
- Casadevall, A. (2015). Achieving Speaker Gender Equity at the American Society for Microbiology General Meeting. *mBio*, 6(4), e01146-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1128/mBio.01146-15>
- Casadevall, A., & Handelsman, J. (2014). The Presence of Female Conveners Correlates with a Higher Proportion of Female Speakers at Scientific Symposia. *mBio*, 5(1), e00846-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1128/mBio.00846-13>

- Castell, E., Bullen, J., Garvey, D., & Jones, N. (2018). Critical Reflexivity in Indigenous and Cross-cultural Psychology: A Decolonial Approach to Curriculum? *American Journal of Community Psychology*, 62(3–4), 261–271. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/ajcp.12291>
- Choo, E. K., & DeMayo, R. F. (2018). A lexicon for gender bias in academia and medicine. *Bmj*, 363.
- Colgan, J. (2017). Gender bias in international relations graduate education? New evidence from Syllabi. *PS: Political Science & Politics*, 50(2), 456–460.
- Collins, F. (2019). Time to end the manel tradition. *Bethesda (MD): National Institutes of Health*.
- Consuegra, E., Engels, N., y Willegems, V. 2016. Using video-stimulated recall to investigate teacher awareness of explicit and implicit gendered thoughts on classroom interactions. *Teachers and Teaching* 22(6):683–99. doi: 10.1080/13540602.2016.1158958.
- Crenshaw, K. (2012). “Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero, Raquel (Lucas)”. Pp. 87–122 en *Intersecciones, cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. España: Ediciones Bellaterra.
- D’Arrigo-Patrick, J., Hoff, C., Knudson-Martin, C., & Tuttle, A. (2017). Navigating critical theory and postmodernism: Social justice and therapist power in family therapy. *Family Process*, 56(3), 574–588.
- Débarre, F., Rode, N. O., & Ugelvig, L. V. (2018). Gender equity at scientific events. *Evolution Letters*, 2(3), 148–158. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/evl3.49>
- Díaz Barriga, F., Romero, E., & Heredia, A. (2011a). El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, (5), 7–20.
- Díaz Barriga, F., Romero, E., & Heredia, A. (2011b). Los e-portafolios de aprendizaje como recurso de reflexión y evaluación auténtica: Una experiencia con estudiantes universitarios de psicología. *Virtual Educa 2011*.
- Díaz Barriga, F., Romero, E., & Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 103–117.
- Diener, E., Oishi, S., & Park, J. (2014a). An incomplete list of eminent psychologists of the modern era. *Archives of Scientific Psychology*, 2(1), 20–31. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/arc0000006>
- Díez Gutiérrez, E., & Rodríguez Fernández, J. R. (2020). *Educación para el bien común, hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Doig, B., Illsley, B., McLuckie, J., & Parsons, R. (2006). Using ePortfolios to enhance reflective learning and development. En *Handbook of research on ePortfolios* (pp. 158–167). IGI Global.
- Drudy, Sheelagh, y Máire Úi Chatháin. 2002. “Gender Effects in Classroom Interaction: Data Collection, Self-Analysis and Reflection”. *Evaluation & Research in Education* 16(1):34–50. doi: 10.1080/09500790208667005.
- Eagly, A. H., & Miller, D. I. (2016). Scientific Eminence: Where Are the Women? *Perspectives on Psychological Science*, 11(6), 899–904 Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1745691616663918>
- Fariás Martínez, G. M., & Ramírez Montoya, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 141-162.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición). México: Siglo XXI.
- Freire, P., y Faúndez, A. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- García, M. I. A., & Martínez, E. G. (2014). El portafolios formativo: Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles educativos*, 36(143), 105–123.
- Good, J., y Moss-Racusin, C. (2010). “‘But, that doesn’t Apply to Me’: Teaching College Students to Think about Gender”. *Psychology of Women Quarterly* 34:418–24.
- Goodyear, H., Bindal, T., & Wall, D. (2013). How useful are structured electronic Portfolio templates to encourage reflective practice? *Medical teacher*, 35(1), 71–73.
- Grogan, K. E. (2019). How the entire scientific community can confront gender bias in the workplace. *Nature Ecology & Evolution*, 3(1), 3–6. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/s41559-018-0747-4>
- Grzanka, P. R. (2020). From Buzzword to Critical Psychology: An Invitation to Take Intersectionality Seriously. *Women & Therapy*, 43(3–4), 244–261. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02703149.2020.1729473>
- Gvozdanović, J., & Maes, K. (2018). Implicit bias in academia: A challenge to the meritocratic principle and to women’s careers- and what to do about it. *Technical Report 23. Advice paper*.
- Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., ... Monte, E. (2002). The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139–152. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.2.139>
- Hardt, H., Kim, H. J., Smith, A. E., & Meister, P. (2019). The Gender Readings Gap in Political Science Graduate Training. *The Journal of Politics*, 81(4), 1528–1532.
- Harrington, K., & Luo, T. (2016). Eportfolios: Supporting reflection and deep learning in high-impact practices. *Peer Review: Association of American Colleges & Universities*, 18(3).

- Inácio, M. J., & Salema, M. H. (2011). The competence of learning to learn in vocational training: Promoting reflective thinking of the trainer of trainers, mediated by reflexive portfolio. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 611–619. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.283>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2018). *Profesionales sanitarios colegiados. Nota de prensa*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/epsc_2018.pdf
- Jester, N. (2018). Representation within higher education curricula: Contextualising and advocating for feminist digital activism. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 606–618.
- Jones, S. M., y Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of educational research* 74(4):443–71.
- Kaatz, A., Gutierrez, B., & Carnes, M. (2014). Threats to objectivity in peer review: The case of gender. *Trends in Pharmacological Sciences*, 35(8), 371–373. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tips.2014.06.005>
- Keller, E. F. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.: CN: Yale University Press.
- Klein, R. S., Voskuhl, R., Segal, B. M., Dittel, B. N., Lane, T. E., Bethea, J. R., ... Cross, A. H. (2017b). Speaking out about gender imbalance in invited speakers improves diversity. *Nature Immunology*, 18(5), 475–478. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/ni.3707>
- Knudson-Martin, C. (2012). Why Power Matters: Creating a Foundation of Mutual Support in Couple Relationships. *Family Process* 52(1):5–18. doi: 10.1111/famp.12011.
- Macias-Esparza, L. K. (2020). Género, interseccionalidad e inclusión educativa. En *El aula es la Respuesta*. (pp. 44–54). Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Macias-Esparza, L. K., & Laso, E. (2017). Una propuesta para abordar la doble ceguera: La Terapia Familiar Crítica sensible al Género. *Revista de psicoterapia*, 28(106), 129–148. Recuperado de <https://doi.org/10.33898/rdp.v28i106.143>
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, 23(1), 47–62.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación para América Latina*. Madrid: Trotta.
- Martin, J. L. (2014). Ten simple rules to achieve conference speaker gender balance. *PLoS Computational Biology*, 10(11), e1003903–e1003903. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003903>
- Martínez, G. M. F., & Montoya, M. S. R. (s/f). *La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias*.
- McDowell, T., & Shelton, D. (2002). Valuing ideas of social justice in MFT curricula. *Contemporary Family Therapy*, 24(2), 313–331.
- McDowell, T., Knudson-Martin, C., & Bermudez, J. M. (2019). Third-order thinking in family therapy: Addressing social justice across family therapy practice. *Family process*, 58(1), 9–22.
- Medina, R. (2018). *Cambios modestos, grandes revoluciones: Terapia familiar crítica* (Segunda Edición). Guadalajara: Imagia.
- Morreale, C., & Zile-Tamsen, V. (2017). Thinking Skills by Design: Using a Capstone ePortfolio to Promote Reflection, Critical Thinking, and Curriculum Integration. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 13–28.
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474–16479. Recuperado de <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>
- National Science Foundation. (2018). *Survey of earned doctorates*. Recuperado de <https://ncesdata.nsf.gov/ids/sed>
- Odic, D., & Wojcik, E. H. (2020). The publication gender gap in psychology. *American Psychologist*, 75(1), 92–103. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/amp0000480>
- Oner, D., & Adadan, E. (2016). Are integrated portfolio systems the answer? An evaluation of a web-based portfolio system to improve preservice teachers' reflective thinking skills. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 236–260. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9108-y>
- Organización de las Naciones Unidas ONU (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. CEDAW.
- Parkes, K. A., Dredger, K. S., & Hicks, D. (2013). EPortfolio as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 99–115.
- Penfold, R., Knight, K., Al-Hadithy, N., Magee, L., & McLachlan, G. (2019). Women speakers in healthcare: Speaking up for balanced gender representation. *Future Healthcare Journal*, 6(3), 167–171. Recuperado de <https://doi.org/10.7861/fhj.2019-0027>
- Phull, K., Ciflikli, G., & Meibauer, G. (2018). Gender and bias in the International Relations curriculum: Insights from reading lists. *European Journal of International Relations*, 25(2), 383–407. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1354066118791690>
- Powell, K. (2018). The power of diversity. *Nature*, 558(7708), 19–22. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/d41586-018-05316-5>
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: Estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Pujolà, J.-T. (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro Editorial.

- Régner, I., Thinus-Blanc, C., Netter, A., Schmader, T., & Huguet, P. (2019). Committees with implicit biases promote fewer women when they do not believe gender bias exists. *Nature Human Behaviour*, 3(11), 1171–1179. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0686-3>
- Rowley, J., Munday, J., & Polly, P. (2018). Preparing Future Career Ready Professionals: A Portfolio Process to Develop Critical Thinking Using Digital Learning and Teaching. En *Teaching and Learning in a Digital World*. Springer, Cham (pp. 702–707). Springer, Cham.
- Rowley, Jennifer, & Munday, J. (2014). A “sense of self” through reflective thinking in ePortfolios. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(7), 78–85.
- Rutherford, A. (2020). Doing science, doing gender: Using history in the present. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 40(1), 21–31. <https://doi.org/10.1037/teo0000134>
- Sayós, R. (2013). Las competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 27.
- Sayós, R., & Torras, F. (2019). Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital. En *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 27–42). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schucan Bird, K., & Pitman, L. (2020). How diverse is your reading list? Exploring issues of representation and decolonisation in the UK. *Higher Education*, 79(5), 903–920. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00446-9>
- Slepcevic-Zach, P., & Stock, M. (2018). EPortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 19(3), 291–307. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437399>
- Smith, A. E., Hardt, H., Meister, P., & Kim, H. J. (2020). Gender, race, age, and national origin predict whether faculty assign female-authored readings in graduate syllabi. *Political Science & Politics*, 53(1), 100–106. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S1049096519001239>
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211–223. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515022>
- Solsona, N. (2015). Los saberes científicos de las mujeres en el currículum. *Revista Currículum*, 28, 33–54.
- Stella, M. (2017). Gendered Patterns in Teacher-Student Interaction in EFL Classroom: The Greek Context. *Journal of Language and Education* 3(3).
- The Editors of the Lancet Group. (2019). The Lancet Group’s commitments to gender equity and diversity. *The Lancet*, 394(10197), 452–453. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31797-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31797-0)
- Wakimoto, D. K., & Lewis, R. E. (2014). Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development, and assessment. *The Internet and Higher Education*, 21, 53–58.
- West, Candance, & Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. *Sexualidad, género y roles sexuales*, 109–143.