
DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN GÉNERO Y EDUCACIÓN

ROSA MARÍA GONZÁLEZ JIMÉNEZ / PAULA ROJAS MUNGUÍA

RESUMEN:

El texto presenta la metodología que seguimos para diseñar un programa de formación por competencias en el tema de género y educación, el cual validamos utilizando de un diseño cuasi-experimental de tres grupos experimentales y dos grupos control. Para evaluar el cambio de actitudes, diseñamos una escala que valora los estereotipos de género la cual se aplicó pre y post la impartición del taller. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en el cambio de actitudes hacia en los tres grupos experimentales.

PALABRAS CLAVE: competencias, ejes transversales, género, igualdad de oportunidades, diseño cuasi-experimental.

INTRODUCCIÓN

Como especialistas en Estudios de Género en Educaciónⁱ, recibimos hace un año la invitación para colaborar en el diseño de un programa que incorpore el género en los planes y programas de estudio para formar profesionales de la educaciónⁱⁱ.

Como nuestra propuesta se adscribe a los ejes transversales, modelo curricular en el cual la formación y actualización de todo el personal directivo, docente y administrativo es indispensable, decidimos como parte del diagnóstico de los sujetos a los que se dirige la formación, iniciar con el diseño de un programa de actualización dirigido al personal docente, el cual a continuación presentamos.

PROPUESTA CURRICULAR: EJES TRANSVERSALES

Los ejes transversales son la propuesta curricular que pretende enfrentar las profundas transformaciones que enfrenta el mundo en los últimos tiempos. Representan el desafío de enfrentar los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana que pretende ofrecer alternativas incluyentes, pacifistas y tolerantes en la escuela (básica y superior) con implicaciones en diversos planos (Bolívar, 1992; Díaz Barriga y Lugo, 2003; González y Miguez, 2000):

- a) **Se refieren a problemas sociales.** La propuesta transversal demanda una acción educativa que promueva una escuela *abierta a la vida*, incorporando los problemas sociales que el alumnado vive en su entorno mediato e inmediato.
- b) **Centrada en valores.** Retoma la educación cívica y moral laica de la ciudadanía, llevando a debate cuál es la cultura relevante que merece ser enseñada en las escuelas.
- c) **Impregna el currículum escolar.** Los ejes transversales no se presentan como **temas adicionales o como materias aparte**. La propuesta curricular apunta a que las formas de relación de los diferentes agentes educativos incorporen los contenidos actitudinales (valores, normas y comportamientos) en todos los espacios escolares (aulas, recreo, reuniones, etc.), así como en las diferentes materias que se enseñan.

Uno de los riesgos que Bolívar (1996) señala en relación con los ejes transversales, es que quede como letra muerta dentro de un programa de estudios; la posibilidad de que efectivamente se trabajen los ET pasa por la formación de los diferentes agentes educativos.

Diversos son los temas que se trabajan desde la transversalidad: educación para la salud, educación ambiental, interculturalidad, educación para la paz, derechos humanos e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

MODELO EDUCATIVO: FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Si algo ha caracterizado al enfoque por competencias en el campo de la educación es, por una parte, la crítica y/o rechazo que ha recibido de muchos académicos, no sin elementos fundadosⁱⁱⁱ (Barnett, 2001; Brunet y Belzunegui, 2003; Sacristán, 2008) y por el otro, la magnificación de los alcances del llamado “nuevo paradigma sobre los procesos de aprender a aprender” (Argüelles, 1997; Bolívar, 2008; Le Boterf, 2001).

Lo evidente es que es un tema abierto al debate internacional que se distingue por la diversidad de posiciones teóricas en torno a la categoría *competencias*, que implican aproximaciones metodológicas diferentes e incluso, en ocasiones, contradictorias (Alonso, Salmerón y Azcuy, 2009).

En nuestra práctica formando en Estudios de Género nos interesa que el profesorado cuente con elementos teórico-prácticos para ofrecer iguales oportunidades de estudio a mujeres y hombres; para esto, nuestra experiencia nos dice que un aspecto fundamental de la formación es la dimensión subjetiva.

Hay saberes que implican una toma de posición subjetiva en un plano ético-político, que el mero conocimiento teórico resulta insuficiente; esto es, en tanto el sujeto de la educación no sea capaz de posicionarse críticamente ante cualquier forma de discriminación, su formación será limitada.^{iv} En este punto fue que consideramos a la formación por competencias como un modelo educativo que nos permitía diseñar un programa que incluyera algo más que conocimiento.

El sentido que damos a la formación de competencias es el de guía para la construcción de situaciones de aprendizaje, con base en las siguientes consideraciones:

1. Para Claude Lessard, el tema de las competencias es anterior al discurso neoliberal (pone como ejemplo a Piaget, Chmsky, Levi-Strauss y

Garfinkel); declara que *“Si hubiera que establecer una posible relación teórica del discurso actual de las competencias, para mí sería con el posmodernismo y las filosofías del sujeto y, por supuesto, con el pragmatismo considerando la cuestión de la racionalidad”* (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

2. Hasta ahora la escuela profesional se basa principalmente en el “saber”; en un conocimiento académico desligado en donde se valora fundamentalmente la capacidad para reproducir los saberes y no tanto para aplicarlos (Bolívar, 2008).
3. Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone. Para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con una actitud determinada. Que una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo (Zabala y Arnau, 2007).

METODOLOGÍA PARA DISEÑAR EL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Después de una revisión de la literatura acerca de la metodología utilizada para el diseño de un programa basado en competencias, decidimos crear nuestro propio camino, que retoma elementos de diversas propuestas.

- a) Diagnóstico de los sujetos de formación.
- b) Determinar las condiciones institucionales para la formación (políticas, normatividad, recursos, tiempos, etc.).
- c) Elaborar perfil de competencias.
- d) Determinar los aspectos teóricos, procedimentales y actitudinales indispensables para desarrollar las competencias del perfil.
- e) Validar el perfil de competencias.

Por cuestiones de espacio, nos centramos en los últimos dos aspectos.

PERFIL DE COMPETENCIAS EN ESTUDIOS DE GÉNERO^v

Buscamos que el profesorado comprenda que si continúa **pensando** que hombres y mujeres **son** diferentes, estará limitando las oportunidades educativas de unas y otros. No afirmamos que sean iguales; simplemente que el sexo no determina las formas de comportamiento y que consideramos que como humanos somos diversos.

Como el seminario-taller tiene una duración de 20 horas, específicamente pretendemos que sean capaces de diseñar una propuesta que favorezca la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres que permita

1. Hacer visibles a las alumnas en su práctica educativa, que favorezca su empoderamiento.
2. Implementar estrategias didácticas que favorezcan expresiones afectivas en los niños.
3. Manifestar actitudes menos estereotipadas en relación con el género.

La modalidad que trabajamos fue de taller, al cual concebimos como un conjunto de experiencias teórico-prácticas, a través de las cuales se generaran las condiciones para que los participantes vayan construyendo herramientas teórico-conceptuales, procedimentales y actitudinales que los capacite para incorporar la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en su práctica profesional.

PROGRAMA DEL CURSO-TALLER GÉNERO EN EDUCACIÓN (CTGE)

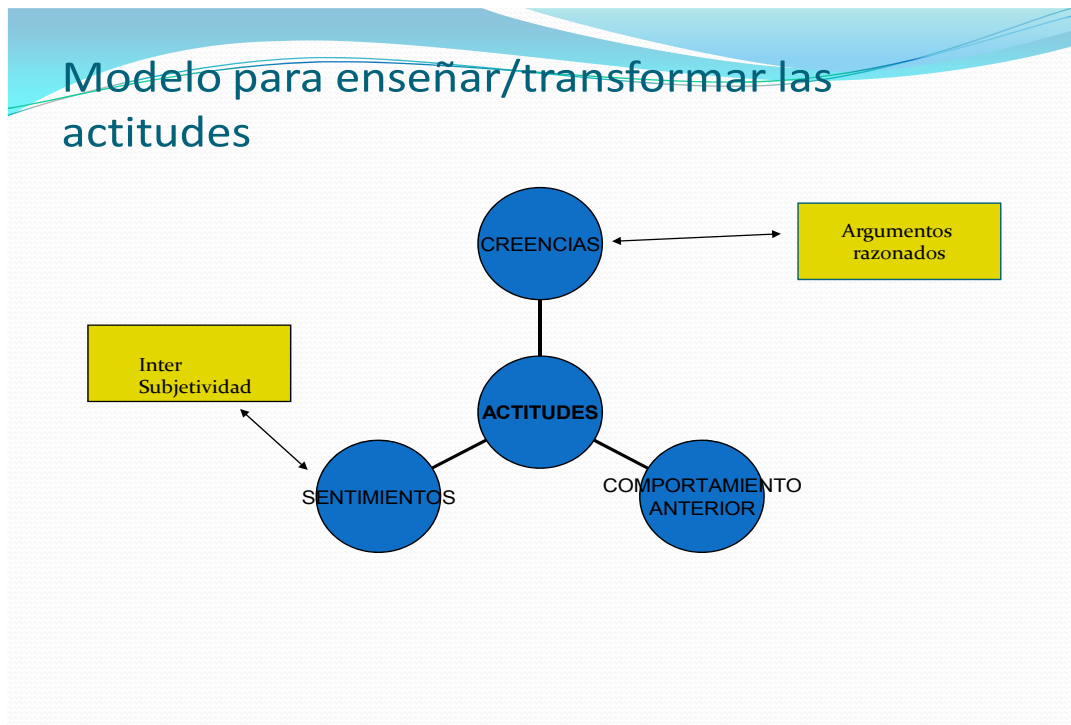
Temas abordados

El CTGE se divide en cinco unidades temáticas (una por sesión): 1) Introducción a las teorías de género; 2) Institución escolar y estereotipos de género; 3)

Formación en valores: los ejes transversales; 4) Violencia escolar y masculinidades; 5) Elaboración de una propuesta que incorpore la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la escuela.

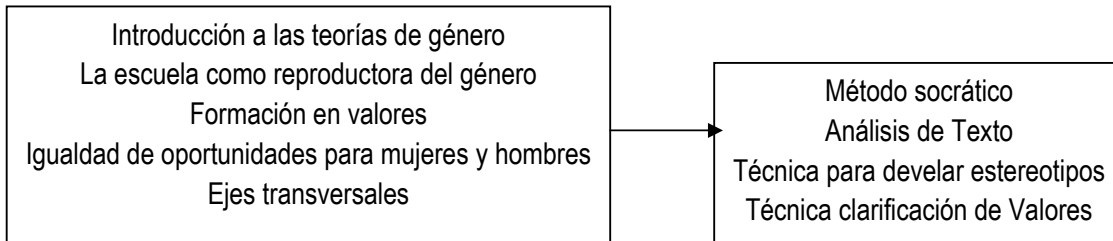
Dimensión cognitiva y cambio de actitudes

Partimos del siguiente esquema para trabajar el cambio de actitudes. Las actitudes se componen de creencias, sentimientos comportamiento previo. Buscamos trabajar en dos líneas: la dimensión cognitiva (creencias) de las actitudes a través de argumentos teóricos razonados, y la dimensión del sentimiento, a través de prácticas que impliquen al sujeto en primera persona y en su relación con los otros.



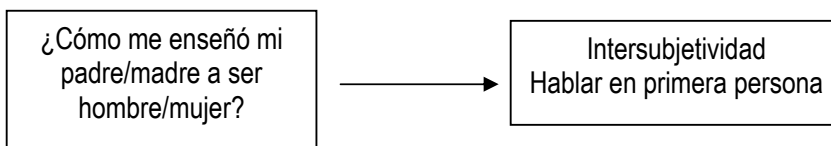
Para diseñar la propuesta que incorpore la igualdad de oportunidades, se requieren construir previamente algunas **herramientas teórico-conceptuales** que le den fundamento. A continuación se presenta un esquema de las teorías y conceptos que se trabajan en las tres primeras unidades, así como de las estrategias didácticas que utilizamos para su construcción.

HERRAMIENTAS TEÓRICO-CONCEPTUALES^{vi} ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS



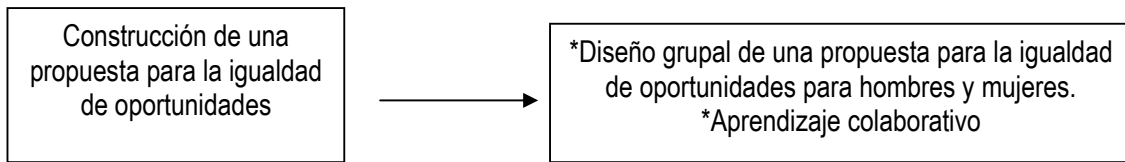
Un segundo aspecto a considerar en la formación es la dimensión afectiva, que apunta al cambio de actitudes. Por afecto entendemos aquello que representa una acción perturbadora para el estado del sujeto. Para abordar la dimensión afectiva proponemos trabajar la intersubjetividad que implica que las y los participantes hablen en primera persona; generamos las condiciones para que a partir de una pregunta (por ejemplo ¿cómo me enseñó mi padre-madre a ser hombre-mujer?) se propicie la introspección que permita expresar sentimientos voluntariamente ante el grupo.

DIMENSIÓN AFECTIVA ESTRATEGIA DIDÁCTICA



Una vez trabajada la dimensión teórico-conceptual y afectiva del curso-taller, trabajamos la parte práctica. La unida 5 se propone –a partir de lo que se ha trabajado previamente– que construyan una propuesta que incorpore la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en una materia específica. Se les hace indicaciones precisas acerca del tipo de actividad que tienen que desarrollar por equipos.

DIMENSIÓN PRÁCTICA ESTRATEGIA DIDÁCTICA



La evaluación es una parte central del CTGE y parte de la metodología de investigación. Para evaluar el cambio de actitudes diseñamos una escala de representaciones de género, que valora los estereotipos de género.^{vii}

METODOLOGÍA PARA VALIDAR EL CTGE

Para la validación del CTGE utilizamos un diseño cuasi-experimental de tres grupos experimentales (GE) y dos grupos control (GC) (Kerlinger y Lee, 2001).

A tres GE y un GC se les impartió por dos especialistas^{viii} el programa de formación TGE. Los GE se conforman de docentes que no habían recibido previamente formación en el tema y trabajan en IES del Distrito Federal (GE 1, GE 2, GE 3). El GC 1 que se le impartió el curso, estaba conformado por especialistas en género y educación provenientes de diferentes estados.^{ix} El segundo GC 2, estaba conformado por docentes a los que se les impartió otro programa de 20 horas en el tema de interculturalidad.

Para establecer una línea basal, aplicamos la Escala de Representaciones de Género (ERG) a todos los grupos (experimentales y controles); al finalizar la impartición de los cursos, nuevamente les aplicamos la ERG a fin de analizar si hubo cambio de actitudes hacia las representaciones de género y en qué sentido.

El primer GE tomó el TGE una vez a la semana, durante cinco semanas (cuatro horas por sesión). Los dos GE, tomaron las 20 horas repartidas en una sola semana. El GC de especialistas, tomó las 20 horas durante tres días.

También diseñamos un instrumento para que, por equipos, evaluaran la propuesta para la igualdad de oportunidades que cada equipo diseño y presento al resto del grupo.

Diseñamos una base de datos en el programa estadístico SPSS, a fin de analizar diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) por grupos (pre y post), utilizando la prueba T para grupos relacionados.

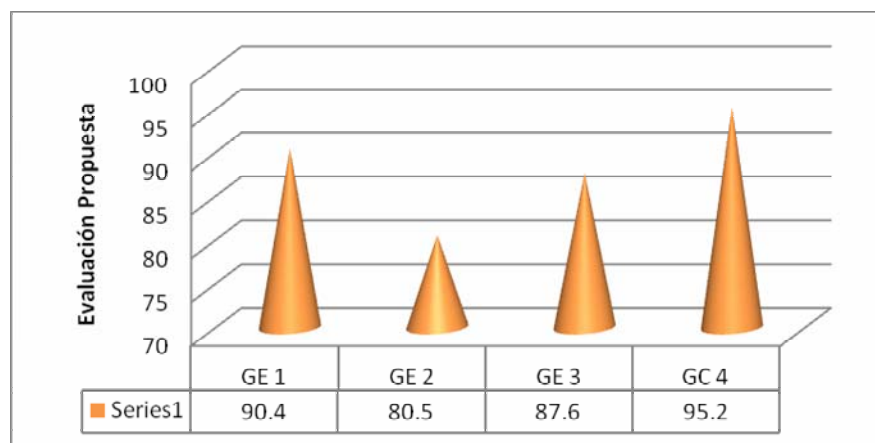
RESULTADOS

La validez de un programa de formación se refiere a en qué medida cumple con los objetivos que plantea. Para el TGE se plantearon desarrollar las siguientes competencias:

- a) Ser capaz de construir una **propuesta** que incorpore la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la escuela, la cual implique una comprensión del tema.

En el siguiente gráfico (1) se muestran los resultados; el grupo mejor evaluado en promedio fue el de Especialistas en Género, como era de esperarse. En segundo lugar, el GC 1, el cual tomó el curso en un lapso de tiempo mayor (durante cinco semanas), a diferencia de los otros que lo tomaron en una sola semana.

Gráfico 1. Evaluación de la propuesta para la igualdad de oportunidades de grupos experimental y control.



Escala de evaluación: 0 al 100

b) Manifiesten un cambio de actitud hacia los estereotipos de género.

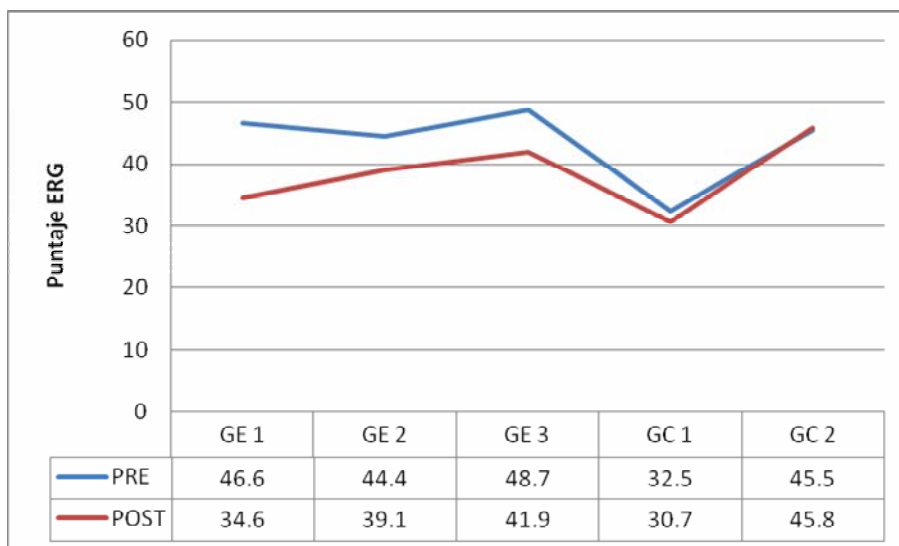
En todos los grupos experimentales hubo un cambio de actitudes, en el sentido de menores estereotipos de género que fue estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 95% (; en los dos grupos control no hubo diferencias significativas (gráfico 2). El grupo que mayor cambio de actitudes experimentó fue el C 1, el cual se impartió durante cinco semanas, lo que sugiere que la formación en lapsos más largos de tiempo surten mejores efectos.

Escala de Representaciones de Género (puntajes percentilares)

25								75
----	--	--	--	--	--	--	--	----

Nada estereotipado Muy estereotipado

Gráfico 2. Puntajes de respuestas a la ERG, pre y post implementación del curso, en grupos experimental y grupos control.



DISCUSIÓN

A pesar de compartir una serie de críticas en relación con la formación por competencias, consideramos que utilizar este modelo para el diseño y validación de un programa en género y educación fue un acierto. Fue un reto a la imaginación planificar cada sesión de trabajo, vinculando capacidades a desarrollar con estrategias didácticas; también nos permitió probar situaciones educativas para formar en actitudes con un grupo de profesionales de la educación, dimensión en la que hace falta mucho por desarrollar en términos teóricos y didácticos.

Para pilotear el programa, decidimos utilizar un modelo cuasi-experimental, no tanto por consideraciones de objetividad, sino para apreciar si había cambios (conocimientos, procedimientos y actitudes) y en qué sentido se presentaban.

Como señalamos anteriormente, el riesgo de los ejes transversales es que queden como letra muerta dentro de los programas de formación. El contar con una propuesta de formación válida permite generalizar un curso de actualización dirigido a profesionales de la educación en materia de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Consideramos que toda puesta en acto de un programa de formación es única; sin embargo, este programa de formación ofrece una guía general de actuación desde la cual reflexionar sobre la práctica educativa.

También al incluir dos instrumentos de evaluación, uno de la capacidad de incorporar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres y el otro del cambio de actitudes, permite apreciar capacidades que no se limitan a los conocimientos.

Está pendiente realizar observaciones en su práctica cotidiana a las y los docentes que tomaron el CTGE, para constatar el sentido de sus participaciones en el salón de clase en términos de ofrecer iguales oportunidades de estudio a alumnas y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Lianet; Salmerón, Honorio y Azcuy Arelys Beatriz (2009). "La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1109-1137,
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa,
- Bolívar José Antonio (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid, Escuela Española.
- Bolívar José Antonio (1996). "Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad", *Revista de Educación*, núm. 309 pp. 23-65.
- Bolívar José Antonio (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla, Fundación ECOEM.
- Brunet, Ignasi y Belzunegui, Ángel (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, Icaria Editorial

-
- Díaz Barriga, Frida y Lugo, Elisa (2003), "Desarrollo curricular" en Díaz Barriga Á. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa. 1992 -2002.* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- González, Rosa María y Miguez, María del Pilar (2000). "Género y currículum: los ejes transversales" en González R.M. (coord.) *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación.* México, Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.
- Gimeno Sacristán, J. (2008) (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Kobinger, Nicole (1997). "El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Quebec en Argüelles A. (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.* México, LIMUSA/SEP/CNCL
- Le Boterf, Guy (2002). *Ingeniería de las Competencias.* Barcelona, Gestión
- Luengo, Julián; Luzón, Antonio y Torres, Mónica (2008). "El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lassard. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Vol. 12 Núm. 3 (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART5.pdf>).
- Scott, Joan W. (1988). "Deconstructing equality-versus-difference, or the uses of Poststructuralist theory". *Feminist Studies* Vol. 14, núm. 1, pp. 32-50.
- Stolke, Verena (2004). "La mujer es puro cuento: la cultura del género". *Estudios Feministas, Florianópolis* Vol. 12, núm. 2, pp. 77-105.
- Zabala, I.; Vidiella, Antoni y Arnau, Laia (2007). *11 ideas clave. Cómo enseñar y aprender por competencias.* Barcelona, Editorial Graó.

-
- ⁱ Hace diez años que ofrecemos la Especialización Estudios de Género en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Campus Ajusco.
- ⁱⁱ Nos comprometidos a mantener la confidencialidad tanto las instituciones como las personas que participaron en la investigación.
- ⁱⁱⁱ Se cuestiona su utilitarismo y la sumisión al mercado de trabajo.
- ^{iv} La literatura especializada se refiere a estas como competencias sociales o competencias ciudadanas.
- ^v Por Estudios de Género entendemos un campo de conocimiento que se interroga acerca de las construcciones socioculturales de los significados que los diferentes grupos sociales asignan a los sexos, atravesada por relaciones de poder, desde diversas perspectivas epistemológicas (Scott, 1992; Stolke, 2004).
- ^{vi} Lo que trabajamos es principalmente la comprensión. La enseñanza para la comprensión se enmarca en los modelos constructivistas y pretende lograr que el alumnado interiorice lo que aprende para ser utilizado en diversas circunstancias dentro y fuera del aula como una forma de generalización (Stone, 1999).
- ^{vii} La Escala de Representaciones de Género cuenta con un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach .8723. Uno de los grupos control nos permitió validar el instrumento por diferencias de grupo; el instrumento el cual se encuentra en proceso de validación.
- ^{viii} En tres grupos repitieron las mismas docentes; en otros dos, fueron otras dos docentes.
- ^{ix} Ellos y ellas a su vez, reprodujeron el CTG en sus estados.