Competencias sobre género en educación superior

Competences on Gender in Higher Education

Verónica Alejandra Lizana Muñoz
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Recepción: 6/01/22
Aprobación: 21/10/22

Resumen

El artículo se enmarca en el Programa de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), ubicada en la región de Valparaíso, Chile. Su objetivo general es presentar los principales resultados del cuestionario aplicado en dos actividades curriculares de dos instituciones de educación superior de la región metropolitana de Santiago. Su objetivo específico es examinar los conocimientos sobre género que las y los estudiantes universitarios construyen durante sus trayectorias formativas, comparándolos con las competencias genéricas declaradas en los programas de estudios. Esta evaluación distingue cinco categorías: la primera refiere al género como unidad de análisis, la segunda a las políticas de equidad, la tercera al análisis de productos culturales, la cuarta al género como construcción social de la diferencia sexual y la quinta a la resignificación de sus conceptos clave. Se utiliza el análisis de contenido y,

Abstract

This article is part of the Master's Program in Educational Evaluation at Universidad de Playa Ancha (UPLA), located in the Valparaíso region inChile. Its main objective is to present the results of the questionnaire applied to two curricular activities of two Higher Education Institutions of the Metropolitan Region of Santiago. Its specific objective is to examine the knowledge about gender that university students build during their education comparing them to the generic competences declared in the study programs. This evaluation distinguishes five categories, the first refers to gender as a unit of analysis; the second to equity policies; the third to the analysis of cultural products; the fourth to gender as a social construction of sexual differences; and the fifth to the resignification of its key concepts. Content analysis is used and when organizing this information, a greater frequency is observed in the

al organizar esta información, se observa mayor frecuencia en las tres últimas categorías, donde es importante afianzar las competencias de los primeros ejes en las dos actividades curriculares. Se concluye que los enfoques de transversalidad son fundamentales para la formación personal, social, académica y profesional de los actores educativos, pues contribuyen a la valoración de la diversidad en contextos socioeducativos diversos.

Palabras clave

Género, competencias, competencias genéricas, conocimientos sobre género, educación superior.

last three categories, being important to strengthen the competences of the first axes in the two curricular activities. It is concluded that transversalityapproaches are fundamental for the personal, social, academic, and professional training of educational actors, as they contribute to the valuation of diversity in diverse socio-educational contexts.

Keywords

Gender, competences, generic competences, knowledge about gender, higher education.

Introducción

El Proyecto Tuning acordó una serie de competencias para las instituciones de educación superior (IES) de los países miembros de la Unión Europea, cuyo nombre enfatiza que "está en proceso y siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales" (Proyecto Tuning, 2003, p. 17). Tales ideas están en sintonía con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que garantiza una educación permanente o para toda la vida, con acceso equitativo e igualitario para todas las personas, según procesos formativos y certificaciones reconocidas internacionalmente (Delors, 1996; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000, UNESCO, 2015). Este proyecto propuso un cambio de paradigma que centra las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en los modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer de las y los estudiantes universitarios (Lizana, 2015a). Además:

> Del cambiante papel del educador [y educadora], una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas, el cambio de énfasis del suministro de información (input) a los resultados de aprendizaje (output) y un cambio en la organización del aprendizaje (Proyecto Tuning, 2003, p. 74).

Desde una perspectiva amplia y dinámica, el Proyecto Tuning constituyó "un modelo experimental […] llevado a cabo en más de cien universidades europeas" (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 90), debido al aumento de la movilidad estudiantil en contextos de creciente internalización. Esta iniciativa incrementó la calidad de las carreras empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química, dado que examinó la estructura curricular, contenidos disciplinares y actividades de titulación definidas en sus programas de estudio. En tal sentido, la calidad refiere a "la transparencia, adecuación a los objetivos, respuesta a los beneficiarios y sentido de relevancia" (Proyecto Tuning, 2003, p. 18). Se trataba que las IES fueran compatibles, competitivas y comparables a nivel internacional, nacional y local, y sus actores protagónicos tuvieran información válida y confiable acerca de las trayectorias formativas, resultados de aprendizaje y perfiles profesionales. En este contexto, se incentivó la cooperación en áreas de vinculación con el medio, docencia universitaria e investigación interdisciplinaria para fortalecer "la elaboración de proyectos comunes, la creación de redes europeas —difusión de ideas y prácticas correctas— o la realización de estudios y análisis comparativos" (Muñoz y Sobrero, 2006, p. 249).

La fase 1 del Proyecto Tuning, entre los años 2000-2002, mostró la importancia de las competencias genéricas, pues evidencian desempeños complejos en espacios socioculturales altamente desafiantes, permitiendo responder a múltiples exigencias profesionales en constante reformulación. Si bien, dichas competencias están conformadas por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal e independiente de un campo disciplinar específico, esta triada curricular mantiene "elementos comunes a cualquier titulación, tales como capacidad de aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos, destrezas administrativas, etcétera. [Las que pueden] desarrollarse, nutrirse o destruirse por enfoques de enseñanza y aprendizaje y por materiales apropiados o inapropiados" (Proyecto Tuning, 2003, p. 34).

La fase 2 del Proyecto Tuning (2003-2004) incluyó las carreras de estudios europeos y enfermería, reafirmando el carácter transversal de las competencias genéricas, pues éstas permiten la aplicación responsable y

combinación dinámica de atributos relacionados con el liderazgo, organización, planificación, comunicación, cooperación, tenacidad, adaptación a situaciones nuevas, resolución de problemas, gestión de información, trabajo en equipo, mejora continua, análisis y síntesis, entre otros. De esta forma, se propusieron innovaciones en los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación de tales desempeños, según adopte una función (Castillo y Cabrerizo, 2010; Proyecto Tuning, 2006):

- *Instrumental*, que moviliza un abanico de capacidades cognitivas, lingüísticas, metodológicas y tecnológicas como medio-herramienta para alcanzar un propósito estratégico en contextos profesionales reales.
- *Interpersonal*, que integra una serie de habilidades sociales, comunicativas, lingüísticas y emocionales para facilitar la interacción con las personas, posibilitando la colaboración conjunta en la consecución de metas comunes.
- *Sistemática*, que articula lo instrumental e interpersonal para entender la totalidad de un sistema o los elementos constitutivos de un proceso, vislumbrando las relaciones entre el todo y sus partes, o planificando cambios y mejoras según otros modelos globales de comprensión.

Asimismo, el Proyecto Tuning para América Latina (2004-2008), tuvo "un carácter exploratorio, propositivo y no vinculante" (Proyecto Tuning, 2007, p. 304), cuyo propósito fue: "Identificar competencias, intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones (…) para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de los sistemas educativos" (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 58). Por lo que permitió examinar los perfiles profesionales de las carreras de administración de empresas, arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, ingeniería civil, matemática, medicina y química. Estos perfiles se elaboraron sobre la base de competencias genéricas y específicas para darle mayor consistencia y progresión a los programas de estudio (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Conjuntamente, 18 países participaron en el Proyecto Alfa Tuning para América Latina (2011-2013), a través de 62 IES que fueron

"elegidas por los ministerios de educación en función de criterios como excelencia nacional, capacidad de diálogo con otras universidades y peso significativo en el sistema —tamaño de la institución, trayectoria, credibilidad y autoridad académica—" (Muñoz y Sobrero, 2006, p. 352). Estas instituciones destacaron las competencias genéricas relacionadas con la responsabilidad social, compromiso ciudadano y preservación del medioambiente; la multiculturalidad y diversidad sociocultural; el compromiso con la calidad y el logro de metas comunes, organización del tiempo, toma de decisiones, gestión de proyectos y colaboración en equipo en contextos nacionales e internacionales. Además, en este trabajo se destacó la relevancia de la gestión de información y el uso de las tecnologías; la aplicación de conocimientos a la práctica, formación continua, profundización en la profesión e investigación; la comunicación interpersonal, oral, escrita y en un segundo idioma; las capacidades de abstracción, análisis, síntesis, crítica y autocrítica; y el ejercicio ético, autónomo y creativo ante la resolución de problemas o frente a situaciones nuevas (Bravo, 2007; Tuning América Latina, s.f.).

En Chile, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación (MINEDUC), asignó recursos públicos en función de convenios de desempeños, procesos de acreditación, proyectos concursables y rendición de cuentas. En ellos, se consideraban los resultados alcanzados en los ámbitos de gestión institucional, calidad de la oferta académica y acceso equitativo para los actores educativos en situación de vulnerabilidad (Ministerio de Educación, 2013). Durante la primera etapa (MECESUP-1, 1998-2005), este programa se focalizó en la coherencia, eficiencia, pertinencia y equidad de la educación terciaria, según los términos de referencia mencionados. En la segunda etapa (MECESUP-2, 2005-2010), la Comisión Nacional de Acreditación (MINEDUC, 2006) instauró los convenios de desempeño y una nueva arquitectura curricular basada en créditos transferibles, resultados de aprendizaje y demostración de competencias, con el fin de potenciar la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional. Y en la tercera etapa (MECESUP-3, 2010-2015), se centró en la eficacia de la gestión institucional y por carrera, en aras de mejorar las

capacidades administrativas y los resultados de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2013).

Por tanto, MECESUP incentivó la renovación curricular e integración progresiva de las universidades chilenas al Proyecto Tuning para América Latina, puesto que las autoridades políticas aspiraban a "una economía basada en el conocimiento, disponer de capital humano avanzado, suficiente y capaz de llevar adelante investigación e innovación competitiva a nivel mundial, y generar flujos rentables de conocimiento que puedan movilizarse con efectividad en el mundo" (Muñoz y Sobrero, 2006, p. 253).

Tales aspiraciones buscan la integración de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) durante 2010, lo que relacionó las IES con el campo productivo (Ministerio de Educación, 2013, p. 11). Sin embargo, el Sistema Nacional de Educación presenta los mayores índices de segregación "entre las 34 naciones miembros de la OCDE, vinculando alta desigualdad socioeconómica con resultados académicos" (Ferrada, 2019, p. 2). En esta segregación se evidencia el factor acumulativo de la discriminación, pues la dependencia administrativa de la institución educativa —pública o privada—, lugar de residencia —urbano o rural—, clase social y poder adquisitivo de los núcleos familiares, pertenencia a un grupo racial o étnico, orientación sexual e identidad de género constituyen *un techo de cristal* para las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas, condicionando el derecho a una educación para toda la vida. Esta metáfora evidencia "aquellas barreras que no se ven, pero que existen y que impiden que las mujeres ocupen los escalafones más altos dentro de las jerarquías institucionales" (Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019, p. 107).

> En el caso chileno, sin negar la existencia de múltiples canales de desigualdad, pareciera que la estratificación socioeconómica representa una de las formas de segregación más relevante y, comparada con las fronteras raciales, étnicas o de género, bastante más arbitraria al momento de ser definida (Valenzuela *et al.,* 2011, p. 211).

En síntesis, los informes del Proyecto Tuning no proponen políticas específicas de acción afirmativa para que las IES brinden condiciones equitativas e igualitarias frente a la movilidad estudiantil en escenarios de creciente pobreza, migración e internalización. Tampoco sugieren

orientaciones concretas para erradicar las causas y consecuencias estructurales de la segregación educativa desde los enfoques de derecho y responsabilidad social universitaria. Estos informes tampoco visibilizan las temáticas y problemáticas de género en las modalidades de ingreso, permanencia y egreso de las carreras sexistas altamente masculinizadas o feminizadas (Lizana, 2020; Lizana *et al.,* 2021; UNESCO, 2019). Tales omisiones impiden integrar estos contenidos curriculares al desarrollo de competencias disciplinares y genéricas de los programas de estudio, cuyos conocimientos, habilidades y actitudes se abordan *tradicionalmente de modo neutral e imparcial* en los perfiles profesionales y trayectorias formativas.

En Chile, el negacionismo o la invisibilización de las temáticas y problemáticas de género en las instituciones educativas se convierte en una alta feminización de las carreras relacionadas con servicios sociales y de salud (74%), educación (69%), agricultura (63%), humanidades y artes (60%), ciencias sociales y enseñanza comercial (55%); y en una alta masculinización en los programas de ingeniería, industria y construcción (72%), ciencias (68%) y servicios (59%) (MINEDUC, 2020a). Esta tendencia se mantiene en las carreras técnico-profesionales, dado que las mujeres se concentran en secretariado, técnico en educación, enfermería, alimentación y servicio social; y los varones en construcción y obras, topografía, análisis de sistemas, electrónica y automotriz (Lizana, 2020). A la larga, estas diferencias se traducen en discriminación arbitraria, vale decir, en condiciones laborales y salariales desiguales e inequitativas, con brechas "relativamente altas en comparación con el promedio de la OCDE, fruto de una tasa de empleo femenino relativamente baja y de un incremento de la diferencia de salarios en función del género" (OCDE, 2018, p. 2). Lo que compromete a las IES en los siguientes términos (MINEDUC, 2020b, 2020c):

- Adoptar una perspectiva de género en las carreras, programas de estudio, trayectorias formativas y perfiles profesionales, con el propósito de garantizar la paridad e igualdad de oportunidad entre mujeres y varones en la gestión institucional, toma de decisiones, vinculación con el medio, docencia e investigación.
- Incluir políticas y medidas de acción afirmativa, con estrategias de corto, mediano y largo plazos, para asegurar el liderazgo transfor-

macional y la participación femenina en todos los cargos directivos y de gestión institucional.

- Crear un Observatorio de Equidad de Género que evidencie las condiciones materiales y simbólicas del Sistema Nacional de Educación, con el fin de disminuir la segregación educativa y las brechas en el aprendizaje de los grupos históricamente excluidos por razones de identidad de género y orientación sexual.

Por consiguiente, es fundamental transversalizar el enfoque de interseccionalidad en las IES, puesto que sus principios valoran las "identidades múltiples de sujetos inmersos en relaciones de poder, dando lugar a un complejo agregado de subordinaciones (género-raza-clase/mujer-negra-pobre)" (Crenshaw, 1989, citado en Archenti y Tula, 2019, p. 24). Se trata de incorporar distintos "procesos políticos que posibiliten la equidad de género más allá de las aulas: en la sociedad en su más amplio sentido, impulsando el salto cualitativo hacia una igualdad y equidad real y no sólo formal" (Durán, 2012, p. 25).

Por tales razones, el artículo examina los conocimientos sobre género que las y los estudiantes universitarios construyen durante sus trayectorias formativas, estableciendo una comparación con las competencias genéricas o transversales declaradas en los programas de estudio. Al respecto, es importante considerar que esta selección curricular devela "el trasfondo ideológico y axiológico de todo proceso educativo" (Durán, 2012, p. 27), por lo que describe la visión de mundo y sujeto que promueve explícita e implícitamente sus carreras. Donde se (re)producen prácticas (in)conscientes y productos culturales asociados a la construcción de la diferencia sexual entre mujeres, entre varones, y entre mujeres y varones.

Marco teórico

El cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030, garantiza una educación de calidad, equitativa e inclusiva mediante 10 metas y 11 indicadores, con la finalidad de brindar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. La tercera meta propone condiciones justas e igualitarias en el acceso, permanencia y egreso de las IES, considerando tasas

anuales de participación desglosadas por sexo; mientras que, la quinta meta, sugiere mecanismos equitativos para la formación técnica, profesional y universitaria, atendiendo a indicadores de paridad de género, clase social y lugar de residencia, e incluyendo a las comunidades indígenas, afrodescendientes, afectadas por conflictos armados, en situación de vulnerabilidad, discapacidad, marginalidad y pobreza (Naciones Unidas, 2018).

No obstante, el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) advierte:

> Si se mantienen las tendencias actuales, el mundo no logrará la igualdad de género de aquí a 2030. De hecho, se tardaría 202 años en cerrar la brecha de género solamente en el terreno de las oportunidades económicas. Y el índice de desigualdad de género […] una medida del empoderamiento de la mujer en los campos de salud, educación y situación económica muestra que el progreso global de la desigualdad de género se ha ralentizado en los últimos años (PNUD, 2019, p. 165).

En la última década, los organismos y tratados internacionales proponen incluir las temáticas y problemáticas de género en las IES porque "transmiten códigos de género que reproducen la jerarquía entre varones-mujeres" (Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019, p. 106). Estos códigos replican discriminaciones horizontales y verticales en los distintos campos disciplinares y ámbitos de acción. Dicho de otro modo, la inequidad horizontal muestra la escasa participación femenina "en carreras STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) y la segunda describe la disminución de mujeres a medida que se avanza en la carrera de investigación, por ende, menor presencia en puestos de liderazgo científico" (Berlien *et al.,* 2016, citado en Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019, p. 4).

Tal situación exige una *educación no-sexista* que visibilice la posición patriarcal y androcéntrica de las organizaciones sociales, pues otorgan privilegios simbólicos y beneficios materiales a sus autoridades masculinas para que mantengan su estatus, prestigio y posición de poder en los espacios de toma de decisiones. Se trata de una educación que evidencie el androcentrismo que subyace en los campos disciplinares y en sus ámbitos de acción, así como el sexismo soterrado en sus procesos de producción, distribución y aplicación del conocimiento (Alcaldía de Medellín, 2014; Instituto Nacional de Mujeres, 2007).

En tal sentido, la literatura especializada sugiere que "los grupos de investigación sobre mujeres, feminismo e igualdad de género fueron los principales productores de conocimiento y sensibilización sobre la discriminación contra la mujer en las universidades hasta el establecimiento de unidades de igualdad" (Verge, 2021, p. 3). Pese a ello, se advierte una soterrada oposición hacia las reformas institucionales, una invisibilización de los enfoques interseccionales en los programas de estudio, un desconocimiento respecto de la contribución de las mujeres en los campos disciplinares, una escasa oferta académica sobre estudios de género, con actividades curriculares electivas u optativas con pocos créditos asociados (Verge, 2021). En la última década se ha incorporado progresivamente la perspectiva de género en las políticas de gestión, proyectos de investigación y programas de estudio gracias a las *tomas y marchas feministas* en las universidades chilenas (Zerán, 2018). En ellas se analiza la organización social de las masculinidades (Connell, 1997) y las condiciones de producción de las feminidades (Lamas, 1996, 2022) de carácter hegemónico, subordinado, cómplice, marginal, alternativa o contrahegemónico, las identidades de género, diversidades u orientaciones sexuales, desde las voces protagónicas y experiencias identitarias de los actores educativos (Lizana, 2007, 2015b, 2016; Lizana *et al.,* 2018).

A la par, la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las IES promueve los cambios en la estructura organizacional y en las dinámicas relacionales de los actores educativos, de manera que lideren las transformaciones "en los procesos de diseño, planificación, implementación y evaluación de las políticas públicas en todos los niveles y en todos los ámbitos" (Durán, 2012, p. 25). Igualmente, la transversalidad en los instrumentos curriculares incorpora "criterios de igualdad de género, es una estrategia de gran alcance, pues la perspectiva de género, vista como objeto de conocimiento, es una categoría analítica que debe ser tema de estudio desde las universidades" (Barrera-Martínez *et al.,* 2018, p. 256). Entonces, la adopción de dicha perspectiva activa múltiples innovaciones curriculares, articulaciones interdisciplinarias y transformaciones en el plano metodológico, didáctico y evaluativo, promoviendo la reflexión crítica cuando la diferencia se transforma en

discriminación. Lo anterior supone erradicar las distintas manifestaciones de la inequidad, es decir, "las asimetrías, misoginia, marginación; así como todas las formas de violencia de género dentro de las estructuras, poblaciones, prácticas, procesos y funciones sustantivas de las IES" (García *et al.,* 2021, p. 2).

Generalmente, el sistema sexo-género (Lamas, 1996) se aborda como un conglomerado sociodemográfico en los Sistemas Nacionales de Educación, cuyas variables cuantifican la cantidad de mujeres y varones en las comunidades educativas, el porcentaje de participación o representación femenina y masculina en los distintos estamentos, la tasa de matrícula o titulación oportuna por sexo, el puntaje de ingreso a las carreras, entre otros. Además, los estudios de género son "materias impartidas como áreas específicas dedicadas a la investigación y la docencia o como programas más amplios" (Conci *et al.,* 2019, p. 5). Y el profesorado comprende el enfoque de género como "un eje transversal en todas las asignaturas; se discuten la práctica de igualdad en el uso de la palabra, el lenguaje no sexista y la necesidad de [examinar el] currículo, explícito u oculto" (Barrera-Martínez *et al.,* 2018, p. 256).

Estas iniciativas académicas e indagativas examinan "los roles, estereotipos, subjetividades que determinan y transforman las relaciones entre los sujetos" (Ramírez y Bermúdez, 2015, p. 92), o analizan las identidades de género u orientaciones sexuales mediante grupos de reflexión que constituyen:

> Una estrategia metodológica e investigativa que visibiliza el pensamiento reflexivo e "incardinación ideológica" de los actores situados en el aula universitaria. Es decir, "el pensamiento-en voz-alta" evidencia el contexto cultural de ciertos modos de pensar, la trama social de ciertos comportamientos mentales y la organización política de ciertas experiencias identitarias. Esta verbalización "hace visible" la estructura ideológica del aparato psíquico grupal, cuyas voces protagónicas "están autorizadas para hablar en nombre y representación de un grupo, entidad e institución" (Lizana *et al*., 2017, p. 6).

Asimismo, los contenidos curriculares sobre género son entendidos como competencias genéricas o transversales en las IES, las cuales permiten movilizar e integrar una serie de conocimientos, habilidades

y actitudes para ejecutar un plan de acción, resolver una familia de problemas o diseñar proyectos e iniciativas interdisciplinarias en un espacio-tiempo determinado (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000). Estas competencias se construyen en los contextos educativos formales e informales y "en inglés se utilizan las palabras *intelligence* y *talent* para referirse a capacidades innatas o adquiridas en la primera infancia" (UNESCO, 2015, p. 129).

Desde esta perspectiva, ser-competente conlleva "la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos" (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000, p. 24). O implica ser-capaz de integrar por medio de varias operaciones, haciendo "interdependientes diferentes elementos que estaban disociados al inicio, para hacerlos funcionar de una manera articulada en función de un objetivo dado" (Roegiers, 2007, p. 27).

Entonces, la formación basada en competencias amplía los horizontes de sentido de los actores educativos a través de tareas complejas y desafíos interesantes, tales como "interpretar correctamente un problema, leer inteligentemente un modo operativo, ir a buscar en una obra de referencia las informaciones útiles para cierto uso, reaccionar de manera crítica frente a una situación" (Roegiers, 2007, p. 40). Estos procesos formativos exigen aprender mientras se realiza un conjunto de tareas de complejidad creciente, tomando conciencia de la aplicación de los contenidos curriculares y evaluando la calidad de los resultados de aprendizaje. De este modo, la construcción de conocimientos designa la modalidad de apropiación de un objeto de saber, "lo que ese saber se ha convertido en el repertorio cognitivo, mientras que el término «saber» describe más bien el saber «sabio», independientemente, de lo que hace con él el educando" (Roegiers, 2007, p. 105).

Ahora bien, si los programas de estudio se actualizan o modifican de manera regular "para lograr el desempeño pertinente de los egresados [y egresadas], atendiendo principalmente al logro de las competencias técnicas y profesionales, [se ha dejado] a un lado las competencias no cognitivas, así como las competencias básicas" (Rosales y Peraza, 2020,

p. 7). En este contexto, es fundamental examinar cuáles son los conocimientos sobre género que las y los estudiantes universitarios construyen durante sus trayectorias formativas y ¿qué relación se establece entre estos conocimientos y las competencias genéricas o transversales declaradas en los programas de estudios?

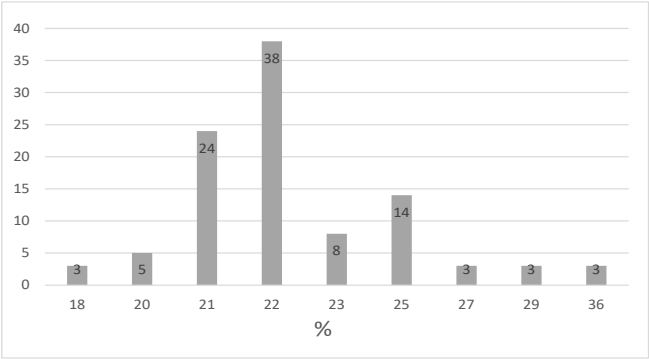
Metodología

La investigación evaluativa constituye "un mecanismo estratégico de cambio social justo y equitativo y una aliada obligada de los responsables políticos y sociales para optimizar sus acciones y decisiones" (Escudero, 2016, p. 2). Describe un proceso sistemático y riguroso que recoge información útil, válida y variada en distintos momentos del trabajo indagativo; analiza los elementos constitutivos de dicha información y los contrasta con las metas propuestas inicialmente; emite juicios de valor de acuerdo con ciertos estándares de calidad; toma decisiones para retroalimentar u optimizar las prácticas pedagógicas e intervenciones educativas; y comunica sus resultados iniciales, parciales y finales a las comunidades involucradas (Correa *et al.*, 1996 y Sandín, 2003).

La convocatoria para participar en esta evaluación se distribuyó a los correos electrónicos de 56 estudiantes matriculados en las carreras de psicología, trabajo social, derecho, enfermería, pedagogía e ingeniería de dos universidades chilenas, con dependencia pública-estatal y privada-confesional, respectivamente. Las y los participantes se inscribieron en dos actividades curriculares sobre temáticas y problemáticas de género, de carácter virtual, electivo y transversal a los programas de estudio. Estos cursos se impartieron de manera sincrónica y asincrónica debido a la crisis sanitaria y confinamiento domiciliario por covid-19.

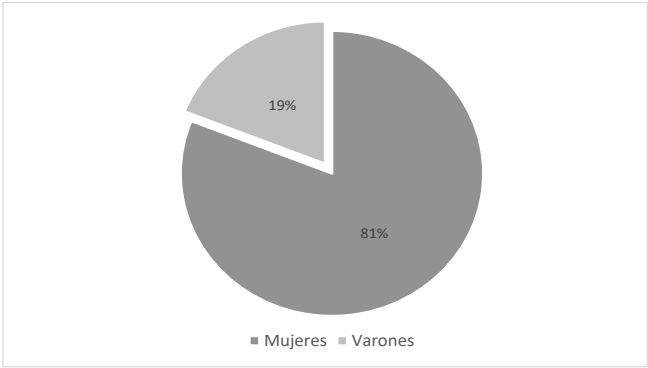
Sobre las y los sujetos de estudio, hubo 37 personas que participaron de forma voluntaria y anónima en este proceso indagativo, representando un 66% del total de inscritos en ambas asignaturas. Respecto de los antecedentes sociodemográficos, sus edades fluctúan entre los 18 y los 36 años, cuya mayor proporción se concentra en los 22 años, alcanzando un 38% (figura 1). Estos grupos son mixtos, heterogéneos e interdisciplinarios, con una prevalencia del género femenino en un 81% (figura 2).

Figura 1
Distribución de las y los estudiantes universitarios por edad



Elaboración propia.

Figura 2
Distribución de las y los estudiantes por género



Elaboración propia.

Tal como indica la cuadro I, la estrategia de recolección de información se construyó mediante una matriz lógica que permitió delimitar el objetivo de investigación, las dimensiones, conceptualizaciones, competencias y preguntas orientadoras del cuestionario (Ortegón *et al.,* 2005, p. 15). Este instrumento constituye una estrategia "de interrogación que se utiliza para recoger información mediante la formulación de cuestiones generales, tales como, preferencias, hábitos o creencias" (Castillo y

Cabrerizo, 2010, p. 328). En suma, el cuestionario se aplicó al término de las dos actividades curriculares, se distribuyó a través de un formulario de Google y sus reactivos indagaron acerca de las competencias genéricas construidas por las y los estudiantes universitarios. En el caso de las carreras de pedagogía, se definió "en primer lugar, qué se desea evaluar; en segundo lugar, cómo se va a evaluar; y en tercer lugar, cuál es su nivel de logro" (Villa y Poblete, 2007, p. 41), atendiendo a los estándares u orientaciones del marco curricular vigente (MINEDUC, 2012).

Cuadro I
Matriz lógica de la investigación evaluativa

Dimensión	Preguntas orientadoras	Competencias genéricas o transversales declaradas en los modelos de formación y programas de las dos actividades curriculares
Conocimientos	1.¿Cuáles son los conocimientos que construí durante este curso? 2. ¿Construí mis conocimientos como información o como comprensión? ¿por qué?	*Universidad 1E*. Modelo educativo. "Estas competencias genéricas buscan dotar a los profesionales titulados de un sello identitario y, al mismo tiempo, se relacionan estrechamente con los valores que guían el quehacer de la universidad, a saber: humanismo, reflexión, inclusión, solidaridad e integridad" (UMCE, 2008, p. 9). *Programa de estudio*: competencias de transversalidad (UMCE, 2020, p. 1). Asume como profesional en formación, el paradigma de derecho a la educación, comprometiéndose con los enfoques de inclusión, de género, interculturalidad, sustentabilidad y otros ámbitos emergentes en forma reflexiva, innovadora y vinculada a la práctica. *Reflexión*: analiza el valor de la educación como derecho humano fundamental y los enfoques de transversalidad, en su desempeño como profesional en formación. *Innovación*: desarrolla propuestas interdisciplinarias innovadoras basados en el paradigma de derecho a la educación como derecho humano fundamental en sus diferentes ámbitos de desempeño. *Práctica*: incorpora la educación como un derecho humano fundamental y los enfoques de transversalidad, en la construcción de su identidad profesional.
Habilidades	3. ¿Cuáles son las habilidades que construí durante este curso?	

Continúa en la página siguiente.

Viene de la página anterior.

Dimensión	Preguntas orientadoras	Competencias genéricas o transversales declaradas en los modelos de formación y programas de las dos actividades curriculares
Actitudes	4. ¿Cuáles son las actitudes que construí durante este curso?	*Universidad 2P*. Modelo de formación: "Las competencias genéricas refieren a la movilización de atributos comunes para el desempeño de cualquier profesión según la identidad y los valores institucionales" (UCSH, 2019, p. 30). *Programa de estudio*: "Desarrollar el pensamiento crítico frente a diversas dimensiones de la experiencia humana, social y cultural, reconociendo principios filosóficos y humanistas, con el fin de adoptar posiciones éticas fundamentadas" (UCSH, 2013, p. 1). *Resultados de aprendizaje*: reflexionar críticamente sobre fenómenos sociales y políticos del mundo contemporáneo con el fin de reconocer sus implicancias éticas en su quehacer profesional. Y reflexionar sobre diversas dimensiones de la experiencia humana y cultural, integrando perspectivas que enriquezcan su visión de mundo.
Evaluación de competencias	5. ¿De qué manera o cómo fui construyendo mis competencias en este curso?	

Elaboración propia.

En tal sentido, ambos cursos comprenden el género como construcción cultural de la diferencia sexual (Lamas, 1996, 2022; Lizana, 2007, 2015a), que impone normas sociopolíticas para los modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer de las masculinidades, feminidades, heterosexualidades, homosexualidades, bisexualidades o transexualidades en el mundo de la vida. En términos metodológicos, los actores educativos indagan acerca de las condiciones de producción de distintos productos culturales, con la finalidad de visibilizar sus prácticas sexistas, homofóbicas, transfóbicas, hegemónicas, contrahegemónicas, cómplices, subordinadas, marginales y alternativas (Connell, 1997; Téllez, s.f.).

Según las etapas de investigación evaluativa, la primera analiza las respuestas de las y los participantes frente a un programa de estudio, práctica pedagógica e intervención educativa. La segunda examina los cambios experimentados en el plano contextual, situacional, grupal o individual. La tercera indaga acerca de los niveles de comprensión, eficacia, efectividad o eficiencia de la propuesta en cuestión y, la cuarta, evalúa sus niveles de generalización o aplicación a otros contextos (Urban, Hargraves y Trochim, 2014, citado en Escudero, 2016).

Durante el trabajo indagativo, se opta por un sistema de categorías tipo análisis de contenido que constituye "una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (Krippendorff, 1990, p. 28). Este procedimiento establece ciertas categorías que "se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario […] la meta aquí es reducir el material" (Flick, 2007, p. 206). Esta estrategia permite codificar, categorizar o cuantificar el corpus discursivo, ordenándolo de mayor a menor según porcentajes de frecuencia u organizándolo de acuerdo con sus regularidades, semejanzas y diferencias (Porta y Silva, 2019).

Así, la connotación y denotación del contenido manifiesto y latente va agrupando las unidades discursivas "en conjuntos homogéneos o de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva que justifique su agrupamiento" (Cáceres, 2003, p. 57). Estos pasos definen, según Porta y Silva (2019):

- *Categorías de codificación*. El corpus discursivo se clasifica en conceptos clave, ideas centrales y categorías emergentes, considerando los marcos de referencia de la investigación.
- *Tipologías y categorías centrales*. El corpus discursivo es catalogado, enumerado, comparado sistemáticamente e integrado a ciertas tipologías o ejes de contenido. Éstas van conformando categorías centrales y categorías de segundo orden para facilitar su comprensión, descripción e interpretación.
- *Pautas emergentes*. En los ejes de contenido van emergiendo los conceptos claves e ideas centrales del corpus discursivo, generando aproximaciones interpretativas sucesivas.
- *Comparación de resultados*. La comparación de tales conceptos e ideas con las fuentes bibliográficas permite establecer recurrencias, analogías y diferencias en las descripciones e interpretaciones.

En síntesis, el foco de este artículo se encuentra en la primera y segunda etapa de la investigación evaluativa, donde se examina la primera pregunta relacionada con los conocimientos construidos por

las y los estudiantes sobre las temáticas y problemáticas de género. Esta sistematización se contrasta con las competencias genéricas y resultados de aprendizaje declarados, tanto en los modelos de formación de ambas universidades, como en los programas de estudio de las dos actividades curriculares.

Discusión de resultados

¿Cuáles son los conocimientos que construí durante este curso?

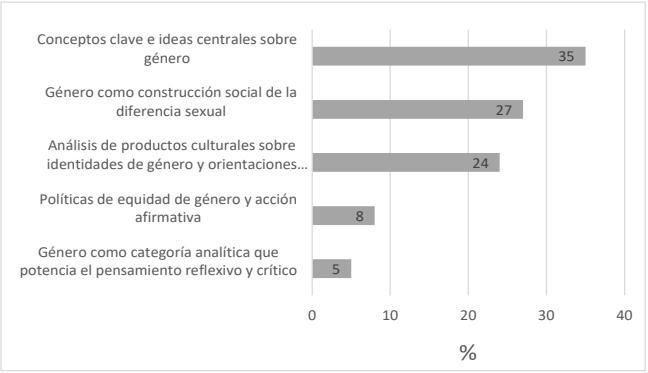
Estos resultados evidencian cinco categorías centrales, cuyos ejes temáticos fueron codificados, clasificados y categorizados en función del contenido latente y manifiesto en las unidades discursivas. Éstos se compararon en términos porcentuales, describiéndolos e interpretándolos de manera cualitativa con el fin de connotarlos y denotarlos semánticamente.

El primer eje de contenido comprende el género como categoría analítica y alcanza un 5% (figura 3). De las 37 respuestas recibidas, dos estudiantes destacan la importancia de la reflexión crítica y constructiva durante el proceso formativo, argumentando que los contenidos curriculares permitieron construir una opinión fundada frente a lo que nos rodea, mejorando nuestra visión de las cosas y fomentando el respeto interpersonal. Esta argumentación se vincula con la competencia genérica y con el segundo resultado de aprendizaje del programa de estudio de la Universidad 2P, pues se busca que las y los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, integrando principios filosóficos y posiciones éticas en el mundo de la vida, así como que reflexionen acerca de las experiencias culturales, sociales y humanas, con la finalidad de enriquecer sus visiones respecto de las relaciones consigo mismo y con las demás personas.

El segundo eje de contenido refiere a las políticas de equidad de género y alcanza un 8% (figura 3). De las 37 respuestas recibidas, tres estudiantes valoran la construcción de conocimientos en temas de discriminación, tanto en el trabajo, como en el lugar de estudio. Además, de los estereotipos existentes en nuestra sociedad respecto de ciertas labores, lo que se extrapola a prácticas sexistas y discriminatorias en el ámbito profesional, técnico, educativo, familiar y personal. Conjunta-

mente, se muestra la importancia de las políticas de equidad, paridad de género, acción afirmativa e igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. Esta categoría se vincula con la competencia de transversalidad del programa de estudio de la Universidad 1E, pues se espera que los y las estudiantes adopten una perspectiva de género, con argumentaciones reflexivas, dialógicas, innovadoras, inclusivas y vinculadas a la práctica.

Figura 3
Conocimientos sobre temáticas y problemáticos de género



Elaboración propia.

El tercer eje de contenido resignifica el análisis de productos culturales y alcanza un 24% (figura 3). De las 37 respuestas recibidas, nueve estudiantes manifiestan que este trabajo indagativo incentivó la reflexión crítica en torno a los tipos de masculinidades y feminidades, distinguiendo sus creaciones culturales e interacciones en la sociedad actual, de acuerdo con sus identidades de género y orientaciones sexuales. Lo que permitió examinar en profundidad, los mensajes explícitos e implícitos, positivos y negativos, de los productos culturales y contraculturales. Gracias a estos contenidos curriculares, se destaca la importancia de manejar conceptos, generar nuevas perspectivas [epistemológicas] e implementar cambios en la vida personal y profesional.

Esta categoría se relaciona con la competencia de transversalidad del programa de estudio de la Universidad 1E, pues se busca que las y los

estudiantes adopten un enfoque de derecho basado en distintos campos disciplinares y ámbitos de acción. Así mismo, se vincula con la competencia genérica y con el segundo resultado de aprendizaje del programa de estudio de la Universidad 2P, pues se espera que los actores educativos desarrollen una reflexión crítica acerca de problemáticas actuales, complejas y multivariadas, con causas y consecuencias desafiantes e inciertas.

El cuarto eje de contenido entiende el género como construcción social y alcanza un 27% (figura 3). De las 37 respuestas recibidas, 10 estudiantes señalan que la construcción social del género determina la diferenciación entre hombres y mujeres, además de comprender la influencia de lo cultural o el por qué las mujeres hemos sido oprimidas a través de la historia, pudiendo mirar nuevas formas de interpretar mi realidad y encontrar caminos de liberación. La construcción de estos conocimientos permite valorar la diversidad e inclusión, distinguiendo de qué forma opera el machismo y los micromachismos en los distintos grupos y sectores de la sociedad; cuáles son las concepciones acerca de lo femenino y masculino y cómo la asignación de roles de género crea realidades, discriminaciones y estereotipos.

También se destacan los contextos de producción, los ejemplos de la vida cotidiana y las clasificaciones asociadas a las masculinidades y feminidades hegemónicas, contrahegemónicas, cómplices, subordinadas, marginadas y alternativas. Esta socialización de género reproduce explícita e implícitamente la diferencia como discriminación debido a generaciones sin conciencia de cómo este proceso se lleva a cabo, es una realidad social que nos envuelve a todos y de la cual somos parte. Dicho de otro modo, *somos parte del problema y de su solución*. Por lo demás, los contenidos curriculares generan una reflexión crítica acerca de temáticas y problemáticas actuales, donde "es necesario afrontar los patrones y las estigmatizaciones machistas que derivan de una cultura opresora y de su sociedad patriarcal".

Esta categoría se relaciona con la competencia genérica de la Universidad 1E, pues se espera que las y los estudiantes se comprometan con los principios del humanismo, reflexión, inclusión, solidaridad e integridad. Es decir, se asocia a la competencia genérica y resultados de

aprendizaje del programa de estudio de la Universidad 2P, pues se busca que los actores educativos implementen una reflexión crítica frente a los fenómenos sociopolíticos y problemas contemporáneos, identificando sus causas y consecuencias en las experiencias personales, sociales, académicas y profesionales.

Por último, el quinto eje de contenido distingue los conceptos clave e ideas centrales sobre género y alcanza un 35% (figura 3). De las 37 respuestas recibidas, 13 estudiantes comprenden la diferencia entre sexo y género, cuáles son los elementos constitutivos de las experiencias identitarias según los roles asignados a las masculinidades y feminidades, y que no sólo hay una forma de ser varón o mujer. Esta construcción de conocimiento permite mayor claridad respecto de los estudios de género y sus corrientes filosóficas, valorándose los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana y con el ámbito educativo, el por qué es necesario incluir una perspectiva de género para respetar la inclusión y denunciar las inequidades. En lo metodológico, se destacan las diferentes lecturas y su posterior reflexión con el grupo curso, además de aprender a elaborar relatos, crónicas y fichas bibliográficas no-sexistas.

Esta categoría se relaciona con la competencia de transversalidad del programa de estudio de la Universidad 1E, pues se espera que las y los estudiantes adopten visiones interdisciplinarias, diversas e inclusivas en sus argumentaciones, desempeños y ámbitos de acción. Esto se relaciona con la competencia genérica y resultados de aprendizaje del programa de estudio de la Universidad 2P, pues se busca que los actores educativos comprendan la complejidad de los actuales problemas sociopolíticos.

Por consiguiente, en el caso de la Universidad 1E, las competencias genéricas contribuyen a la formación integral del futuro profesorado, cuyo rol e identidad se concibe desde la transformación social, "que se desarrolla en la práctica, comprometida ética, social y políticamente con la ciudadanía; considerando para ello, la inclusión y atención a la diversidad, la sustentabilidad y el compromiso con la calidad" (UMCE, 2021, p. 5).

En este contexto, las temáticas y problemáticas de género se explicitan, tanto en el programa de estudio de la actividad curricular, como en las áreas formativas del Minor de Transversalidad en los siguientes términos:

> El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que evidencia brechas y barreras que afecta a las mujeres y otras identidades de género y orientaciones sexuales y se expresa en los más variados ámbitos sociales, culturales y económicos. Asumir el enfoque de género implica, promover el desarrollo de una mirada crítica e impulsar una práctica que supere la persistencia de los estereotipos y sesgos de género; y promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres el reconocimiento, valoración y respeto de las diferentes identidades y expresiones de género (UMCE, 2021, p. 8).

En el caso de la Universidad 2P, las competencias genéricas contribuyen a la formación general identitaria de las y los estudiantes, desde los ámbitos del desarrollo humano integral, la cultura y humanidades, las competencias comunicacionales y digitales. Estos ámbitos procuran "la comprensión de la realidad en el horizonte trascendente y social, y la valoración de los derechos humanos […] desde una concepción cristiana" (UCSH, 2019, p. 17). Si bien, las temáticas y problemáticas de género están declaradas en el programa de estudio de la actividad curricular, no son explícitas en las competencias transversales y resultados de aprendizaje de los cursos electivos, optativos o abiertos para todas las carreras.

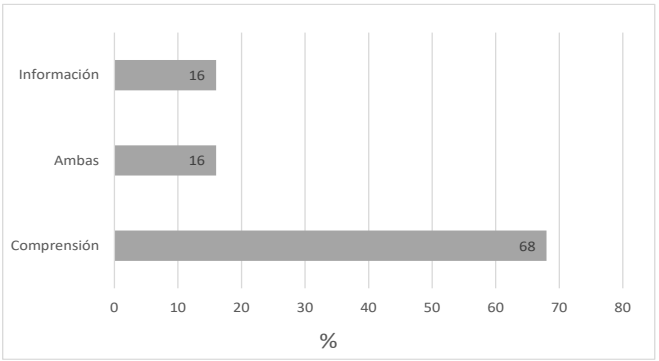
En consecuencia, es importante afianzar las competencias genéricas asociadas a los primeros ejes de contenido en las dos actividades curriculares. De esta forma, las y los profesionales en formación comprenderán el género como una categoría analítica que fortalece el pensamiento o el razonamiento ante fenómenos, situaciones o hechos específicos. Por otra parte, resignificarán las políticas de equidad como un mecanismo democrático que se fundamenta en la redistribución y reconocimiento de la justicia social (Fraser, 1995) para asegurar la participación femenina y masculina en todas las esferas productivas.

¿Construí mis conocimientos como información o como comprensión? ¿por qué?

Estos resultados evidencian tres categorías centrales, cuyos ejes temáticos fueron codificados, clasificados y categorizados en función del contenido latente y manifiesto en las unidades discursivas. Posteriormente, estos ejes se compararon en términos porcentuales y se describieron e interpretaron de manera cualitativa para connotarlos y denotarlos semánticamente.

La figura 4 muestra que la construcción de conocimiento —como comprensión— alcanza 68%, de las 37 respuestas recibidas, 25 estudiantes declaran la importancia de contextualizar y posicionar los contenidos curriculares en marcos explicativos e interpretativos mayores, integrándolos a redes conceptuales con el propósito de comprender sus relaciones, ejes y elementos constitutivos. En cambio, la construcción de conocimiento como información alcanza un 16%. De las 37 respuestas recibidas, seis estudiantes destacan que los contenidos curriculares fueron construidos de manera descontextualizada, acotada, precisa o puntual.

Figura 4
Construcción de conocimiento



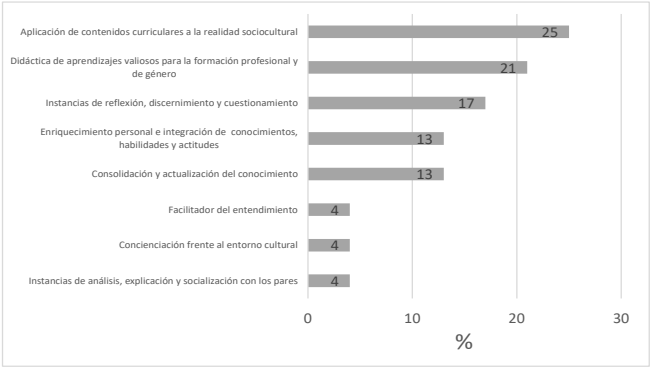
Elaboración propia.

En el primer eje de contenido, referido a la construcción de conocimiento como comprensión (figura 5), es interesante observar cómo las y los estudiantes asocian este proceso a la aplicación de los contenidos curriculares a la realidad sociocultural en 25%; a la didáctica de aprendizajes valiosos para la formación profesional y de género en 21% y a las instancias de reflexión, discernimiento y cuestionamiento en 17%.

La comprensión potencia las capacidades para relacionar y aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes a las situaciones de la vida cotidiana, profundizando, consolidando e integrando los nuevos saberes a las estructuras cognitivas existentes. Esta didáctica examina los contenidos curriculares desde sus contextos y condiciones de producción, los cuales

generan cuestionamientos frente a las problemáticas actuales y juicios de valor respecto de los comportamientos personales.

Figura 5
Construcción de conocimiento como comprensión



Elaboración propia.

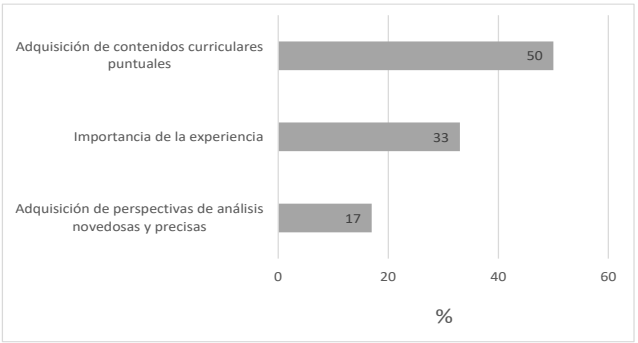
Conjuntamente, la comprensión facilita la explicación del entendimiento, la socialización de los aprendizajes y la construcción de conocimiento junto al grupo de pares a través de instancias de análisis, reflexión y discernimiento. Este proceso activa el pensamiento crítico en los actores educativos, constituye una vía de concientización, enriquecimiento y compromiso personal, sobre la base de un estado de conciencia acerca de lo que significa ser-mujer o ser-varón en la realidad chilena. Una especie de praxis hipotética que integra la reflexión y acción, mientras se toman decisiones de toda índole en el mundo de la vida.

El segundo eje de contenido describe la construcción de conocimiento como información (figura 6), observándose que las y los estudiantes valoran la adquisición de contenidos curriculares puntuales en 50%, la importancia de la experiencia en 33% y la adquisición de perspectivas de análisis novedosas y precisas en 17%.

Al respecto, se entiende la información como la adquisición o transmisión de conocimiento de forma descontextualizada e independiente. Por ejemplo, se aprecian las definiciones acerca de la organización

social de las masculinidades, del análisis de los productos culturales o de algunos temas puntuales sobre temáticas y problemáticas de género.

Figura 6
Construcción de conocimiento como información



Elaboración propia.

En tal sentido, Roegiers (2007, p. 96) plantea que:

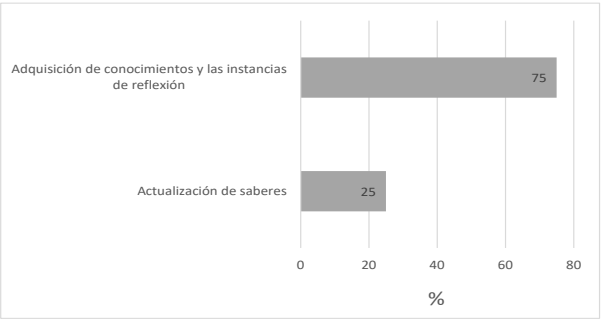
> La primera dimensión es la de los saberes, los cuales están organizados en diferentes disciplinas […] La atención centrada exclusivamente en saberes conduce al alumno a entrar a la disciplina por medio de los saberes propios de la disciplina. Inclusive puede llevarlo a pensar que esta disciplina se reduce a una suma de conocimientos. Este desarrollo […] conduce a formar "cabezas bien llenas" o también a esas personas que llamamos "cultas". Descansa, esencialmente, en la memorización, sin importar lo que hacemos con esos saberes, a lo más, restituirlos en algunas ocasiones, como en los exámenes o también en juegos televisivos que valoran la restitución pura y simple de conocimientos.

El tercer eje de contenido resignifica la construcción de conocimiento como comprensión e información (figura 7), apreciándose que las y los estudiantes destacan la importancia de la adquisición de conocimiento y las instancias de reflexión en 75% y la actualización de saberes en 25%.

La comprensión e información constituye la base teórica de la actividad curricular, era súper completa y eficiente, y exigía participación activa, reflexión y análisis. Es un híbrido, ya que la información previa se complementa, entendiéndose que se debe leer, contrastar posiciones

y definir visiones personales. Hubo una transición entre ambos procesos con adquisición, internalización e integración de información a través de las evaluaciones y trabajos prácticos.

Figura 7
Construcción de conocimiento como comprensión e información



Elaboración propia.

Por consiguiente, la construcción de conocimiento como comprensión supone una integración de conocimientos, habilidades y actitudes, cuyo resultado es el desarrollo de una competencia o "desempeño eficiente en la solución de problemas pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados" (Forgas, 2003, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 64). La significatividad de este proceso se genera "en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores" (Villa y Poblete, 2007, pp. 23-24). En éstos se articulan los modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer durante la realización de tareas complejas "y culmina en un producto evaluable que los integra" (Roegiers, 2007, p. 94).

Esta situación de evaluación tiene una función social que contiene "información esencial y parásita, [que propone resolver un problema], poniendo en juego los aprendizajes anteriores" (Roegiers, 2007, 94). Por lo tanto, asume un enfoque sistémico, ya que regula y orienta las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los actores educativos. "El sentido de ese proceso evaluador es constatar en qué medida han alcan-

zado las competencias establecidas en el sistema educativo" (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 326). Entonces:

> No se trata de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un determinado puesto laboral, sino principalmente ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, saber hacer, convivir y ser. Ello requiere el desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento, y pone el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con su integración en la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo (Villa y Poblete, 2007, p. 47).

Conclusiones

La institucionalización y transversalización de los enfoques de género, sustentabilidad, interculturalidad, diversidad e inclusión en las IES son fundamentales para la formación permanente e integral de los actores educativos, pues se vincula con el mundo de la vida, se compromete con los derechos fundamentales y se involucra con problemáticas emergentes, potenciándose la reflexión crítica frente a dilemas culturales, sociopolíticos, económicos, ideológicos, morales o éticos. Las competencias genéricas o transversales se desarrollan en la mayoría de las carreras, incluyendo "una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes, consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento" (Barrón, 2016, p. 204).

El diseño, implementación y evaluación de estas competencias exige afrontar situaciones prácticas cercanas al campo laboral, "aunque evidentemente, nunca del mismo modo en que han sido aprendidas, ya que las combinaciones de problemas y contextos reales pueden ser infinitas" (Rosales y Peraza, 2020, p. 8). Estos contenidos curriculares desarrollan el pensamiento reflexivo sobre la base de comportamientos mentales, los cuales facilitan "el reconocimiento y crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea" (Villa y Poblete, 2007, p. 94). Así, la construcción de conocimiento permite:

- Tomar conciencia acerca de los contextos de producción, implicancias éticas y elementos constitutivos de una situación problema, con la finalidad de formular preguntas relevantes, focalizadas y orientadas hacia la búsqueda de soluciones.
- Elaborar pensamientos propios a partir de lógicas deductivas, inductivas, holísticas o sistemáticas, que estén enmarcadas y ajustadas a una situación personal, social, académica o profesional, a fin de reconstruir, verbalizar, representar e ilustrar dichos razonamientos de múltiples maneras.
- Superar las concepciones previas, los bloqueos mentales o la repetición de patrones de pensamiento, dado que impide el cambio de mentalidad, la elaboración de razonamientos alternativos y el reconocimiento de otros modos de pensar.

Conjuntamente, las actividades curriculares comunes a cualquier carrera desarrollan el pensamiento crítico de las y los profesionales en formación, como "un comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos" (Villa y Poblete, 2007, p. 80). Estas competencias problematizan, desnaturalizan y transforman los axiomas que subyacen en las formas tradicionales de pensar y actuar, a partir de una pedagogía de la pregunta. Indagando acerca de quiénes, de qué manera, cómo y por qué tal o cual pensamiento se reproduce en este contexto social, e interesándose por aquellos juicios de valor que lo justifican.

Por tanto, los enfoques de transversalidad propician la autonomía y autorregulación del aprendizaje, dado que el estudiantado es capaz de tomar decisiones, consciente y responsablemente, frente a las actividades curriculares elegidas voluntariamente, reconociendo sus fortalezas y debilidades ante la construcción de ciertos contenidos o conocimientos. Esta elección permite "aprender a aprender, a emprender y a ser; el fomento de la creatividad y el espíritu de iniciativa; el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del espíritu crítico y sentido de responsabilidad social" (Barrón, 2016, p. 200). Una forma de aprender que se hace cargo, tanto de las experiencias existenciales, iden-

titarias y de género de sus actores protagónicos, como de las expectativas, necesidades e intereses de aprendizaje.

> En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas (Alvares *et al.,* 2008, p. 105).

Referencias

Alcaldía de Medellín (2014). *Glosario de conceptos para la transversalización del enfoque de género*. Colombia.

Alvares, S.; Pérez, A. y Suárez, M. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Principado de Asturias. https://bit.ly/3hAnc6h

Archenti, N. y Tula, M. (2019). Teoría y política en clave de género. *Colección, 30*(1), pp. 13-43.

Barrera-Martínez D.; Calles-Minero C.; Orantes B.; Carolina-Pinto M.; Magaña M.; Majano S. y Velásquez M. (2018). Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador. *Revista Entorno* 66, 256-268.

Barrón, M. (2016). Formación profesional y competencias genéricas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (12)*11, vol. 2, pp. 195-216.

Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Informe de las cuatro reuniones del proyecto Tuning-Europa-América Latina*. https://bit.ly/3j2IBW4

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas, Vol. II*, pp. 53-82.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.

Conci, C.; Gribaudo, S. y Tamagno, M. (2019). *Promoción de políticas e iniciativas en IES sobre igualdad de género en pos de la aplicación del objetivo 5 de desarrollo sostenible*. CIGU. ISBN: 978-85-68618-07-3

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En: *Masculinidades, poder y crisis* (pp. 31-48). Ediciones de las Mujeres N° 24. FLACSO-Chile.

Correa, S.; Puerta, A. y Restrepo, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Editorial Santillana UNESCO.

Durán, M. (2012). La transversalidad de género en la educación superior: Propuesta de un modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia*, 12(1), pp. 23-43. ISSN 2215-2172.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve 22*(1), art. 4. http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e39, pp. 1-14. doi:10.24320/redie.2019.21.e39.2113

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fraser, N. (1995, marzo). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. Simposio sobre Liberalismo Político. https://bit.ly/3jAXuz7

García, M.; Álvarez, R.; Huerta, C.; Ledesma, O.; Mata, R.; Mendieta, E.; Navarro, C.; Palacios, G.; Pérez, G.; Rodríguez, B.; Urriola, K. y Villanueva, M. (2021). *Propuesta de plan de igualdad de género en las IES.* Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPE Buenos Aires. UNESCO. https://bit.ly/2TczFVc

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Glosario de género*. México: Inmujeres.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Lamas, M. (2022). *Dimensiones de la diferencia. Género y política*. CLACSO.

Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la deferencia sexual*. Miguel Ángel Porrúa. Grupo Editorial.

Lizana, V. (2007). *Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial.* Tesis de magíster. Universidad de Chile. Repositorio Institucional. https://bit.ly/36t6Ira

Lizana, V. (2015a). *Análisis de las prácticas discursivas sobre la configuración de la identidad profesional docente, de acuerdo con las experiencias formativas, identitarias y de género de los actores protagónicos de formación docente inicial.* Tesis de doctora-

do, Pontificia Universidad Católica de Chile. Repositorio Institucional PUC. https://bit.ly/3xwQtEk

Lizana, V. (2015b). Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional. En: *Innovación y transversalidad en el Plan Común Universidad: Experiencias y reflexiones de los/las docentes de la UCSH* (pp. 151-170). https://bit.ly/3ylNAaM

Lizana, V. (2016). Compromiso e innovación social universitaria: Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional. En: *Innovación en la formación del profesorado universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías* (pp. 269-293). https://bit.ly/3wuOBvd

Lizana, V. (2020). *Educación y g*énero. Geoconsulting. https://bit.ly/3rH4WMG

Lizana, V.; Améstica, J. y Farías, C. (2017). Grupos de reflexión sobre homosexualidad: Estrategia metodológica e investigativa que visibiliza las experiencias de género de los actores situados en el aula universitaria. *Cuadernos de Educación 76*, pp. 1-14. https://bit.ly/3e18u6Q

Lizana, V.; Améstica, J.; Farías, C. y Pérez, P. (2018). Investigaciones aplicadas al aula universitaria: Experiencias de género de los actores educativos. *Revista Saberes Educativos, 1,* pp. 62-82. https://bit.ly/2TUG47C

Lizana, V.; Améstica, J. y Farías, C. (2021). Equidad de género en educación superior. *GénEroos, 28*(30), pp. 215-238. https://bit.ly/3pnOB07

Ministerio de Educación de Chile (2006, 23 de octubre). *Ley 20.129. Por la cual se establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.* MINEDUC. https://bit.ly/2V57CIb

Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases curriculares de educación básica*. MINEDUC. https://bit.ly/3lvLqlf

Ministerio de Educación de Chile (2013). *Programa de financiamiento por resultados de la educación terciaria, MECESUP3. Manual operacional*. MINEDUC. https://bit.ly/37eMuS1

Ministerio de Educación de Chile (2020a). *Encuesta: Equidad de Género Educación Superior*. MINEDUC. https://bit.ly/3xe1Gtr

Ministerio de Educación de Chile (2020b). *Educación con equidad de género*. Unidad de Equidad de Género, MINEDUC. https://bit.ly/3x9NXUh

Ministerio de Educación de Chile (2020c). *Las cifras hablan por sí solas*. Unidad de Equidad de Género, MINEDUC. https://bit.ly/2WDm5LT

Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(1), pp. 105-125. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105

Muñoz, A. y Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: Análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 24. https://bit.ly/3kyg6lf

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. https://bit.ly/3ifNNGW

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Inclusion in Higher Education*. Documento de trabajo. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos.* UNESCO. https://bit.ly/3kfssP6

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *La nueva estrategia de empleo de la OCDE. Empleo de calidad para todos en un entorno laboral cambiante*. https://bit.ly/3yhd3Cf

Ortegón, E.; Pacheco, J. y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas.* CEPAL. Naciones Unidas.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2019*). Informe mujer y academia en la UC 2018-2019: Comisión Mujer y Academia II*. Vicerrectoría Académica. PUC. https://bit.ly/3lHWWdv

Porta, L. y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14. https://bit.ly/3CjiPWr

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2019*). Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI.* PNUD. https://bit.ly/3yka6AV

Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto. Fase 1*. https://bit.ly/3B2ejL5

Proyecto Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. Informe Final. Proyecto Piloto. Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. https://bit.ly/3B26yES

Proyecto Tuning América Latina (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. https://bit.ly/3ef65Wj

Ramírez, D. y Bermúdez, F. (2015). Avances, retos y desafíos: Aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México. *Entreciencias 3*(6), pp. 91-105. ISSN: 2007-8064

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Agencia Nacional.

Rosales, R. y Peraza, L. (2020). Competencias genéricas para el fortalecimiento del aprendizaje en la educación superior de la región occidente de México. *Universo de la Tecnológica, 37*(1), pp. 7-11. https://bit.ly/3jz9bpT

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana, S.A.U.

Téllez, O. (s.f.). *El producto cultural.* https://bit.ly/3yvk5mT

Tuning América Latina (s.f.). *Objetivos.* Consultado el 22 de julio de 2021. https://bit.ly/3xZn9HI

Universidad Católica Silva Henríquez (2013). *Programa actividad curricular: Temáticas y problemáticas de género en la formación profesional*. Dirección de Formación Identitaria. UCSH.

Universidad Católica Silva Henríquez (2019). Resolución N° 2019/058. *Actualiza Modelo de Formación.* UCSH. https://bit.ly/3xBgxhT

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2008). *Modelo educativo*. Vicerrectoría Académica, UMCE. https://bit.ly/3lxVdY0

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2020). *Análisis de perspectivas de género desde la formación personal, social, académica y profesional*. Departamento de Formación Pedagógica, UMCE.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2021). *Plan de estudio. Minor en transversalidad.* Departamento de Formación Pedagógica, UMCE.

Valenzuela, J.; Bellei, C. y De los Ríos, D. (2011). *Segregación escolar en Chile*. PUC/UNESCO. https://bit.ly/2THm2gS

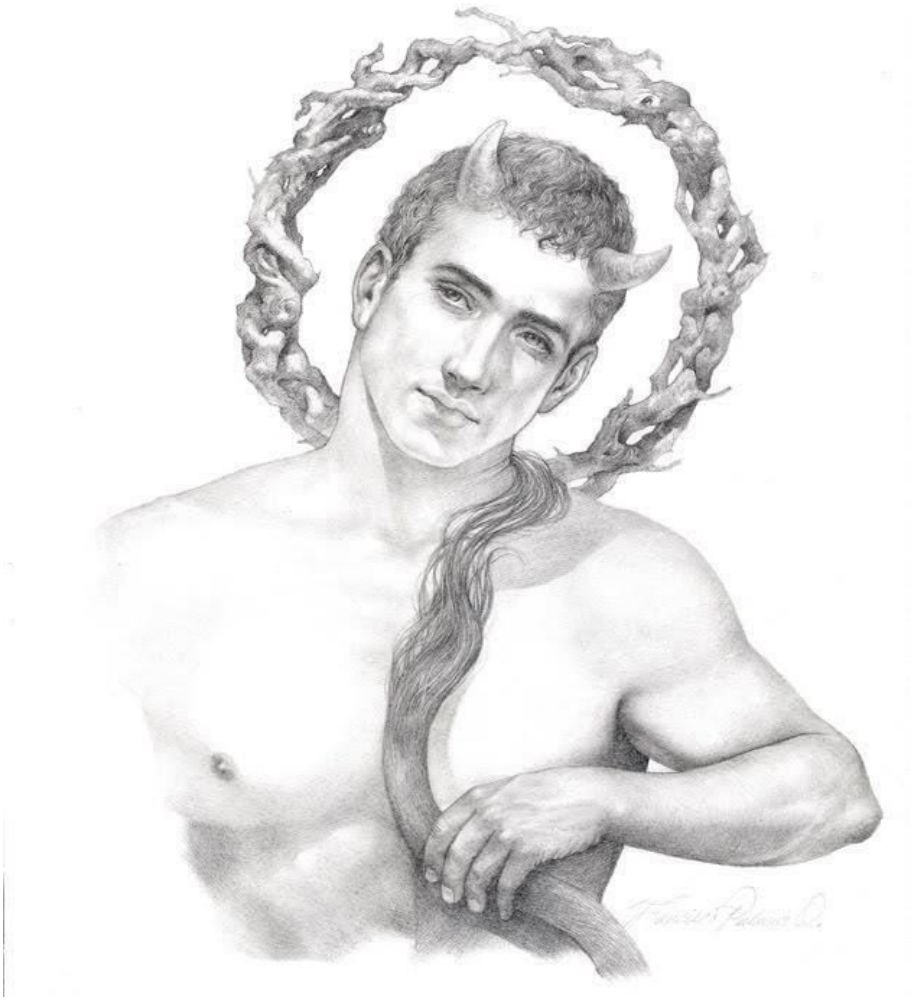
Verge, T. (2021). Gender Equality Policy and Universities: Feminist Strategic Alliances to Re-gender the Curriculum. *Journal of Women, Politics & Policy*. Doi: 10.1080/1554477X.2021.1904763

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.

Zerán, F. (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.

Verónica Alejandra Lizana Muñoz

Chilena. Doctora en ciencias de la educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es profesora en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación y género. Correo electrónico: valizana@gmail.com



Joven con corona | de Francisco Palacios Olmos