Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria. ISSN 2528-7842
Año 2026, Vol. XII, No. 2 (mayo-agosto), pp. 134-159

DOI: https://doi.org/10.61154/mrcm.v12i2.4448

ARTÍCULO DE REVISIÓN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La competencia perspectiva de género: aproximaciones teóricas a su definición, estudio e interrelaciones

The Gender Perspective Competency: Theoretical Approaches to its Definition, Study, and Interrelations

Marien González Téllez [I], Jorge Félix Parra Rodríguez [II], Yoenia Olivia Infante Cabrera [III]

[I] Centro de Estudios de Dirección (CEDIT), Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba. halemarien@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-8833-298X

[II] Coordinador General del Proyecto de Investigación sobre Competencias para la Gobernanza Educativa, Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba. jorgefelix090459@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-6703-3611

[III] Profesora del Centro de Estudios Pedagógicos, Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba. yolivia@ult.edu.cu, https://orcid.org/0000-0003-3253-6187

Fecha de recepción: *4/02/2026*
Fecha de revisión: *25/04/2026*
Fecha de aceptación: *2/05/2026*
Fecha de publicación: *15/05/2026*

RESUMEN

Este artículo explora el concepto de «competencia de perspectiva de género» como una competencia de liderazgo vital dentro de las instituciones educativas. A través de una revisión exhaustiva de los marcos de competencias de liderazgo y los estudios de género, el artículo aboga por la integración de la perspectiva de género en las prácticas de liderazgo educativo. Examina la evolución histórica de las competencias de liderazgo, destacando el cambio de la competencia técnica a una comprensión más holística que abarca la inteligencia social y emocional. A continuación, el artículo se adentra en las complejidades de la dinámica de género en los entornos educativos, haciendo hincapié en la omnipresente influencia de las normas sociales, las estructuras de poder y los prejuicios inconscientes. Basándose en los fundamentos teóricos de los estudios de género, el artículo propone un marco conceptual para la «Competencia perspectiva de género». Este marco abarca tres dimensiones interconectadas:

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

organizativa, procedimental y actitudinal. Cada dimensión se hace operativa a través de un conjunto de indicadores mensurables diseñados para evaluar la presencia y la eficacia de las prácticas con perspectiva de género en las instituciones educativas. Al articular una definición clara y proponer un conjunto concreto de indicadores, este artículo pretende contribuir al creciente corpus de investigación sobre la equidad de género en la educación. Además, pretende dotar a los responsables de la educación de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para evaluar la presencia y la eficacia de las prácticas con perspectiva de género en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva de género, Competencia de liderazgo, Liderazgo educativo, Equidad de género, Diversidad e inclusión.

ABSTRACT

This article explores the concept of "Gender Perspective Competency" as a vital leadership competency within educational institutions. Through a comprehensive review of leadership competency frameworks and gender studies, the article argues for the integration of a gender perspective into educational leadership practices. It examines the historical evolution of leadership competencies, highlighting the shift from technical proficiency to a more holistic understanding that encompasses social and emotional intelligence. The article then delves into the complexities of gender dynamics within educational settings, emphasizing the pervasive influence of societal norms, power structures, and unconscious biases. Drawing on the theoretical foundations of gender studies, the article proposes a conceptual framework for "Gender Perspective Competency." This framework encompasses three interconnected dimensions: organizational, procedural, and attitudinal. Each dimension is further operationalized through a set of measurable indicators designed to assess the presence and effectiveness of gender-responsive practices within educational institutions. By articulating a clear definition and proposing a concrete set of indicators, this article aims to contribute to the growing body of research on gender equity in education. Furthermore, it seeks to equip educational leaders with the theoretical understanding and practical tools necessary to foster inclusive, equitable, and empowering learning environments for all students and staff.

KEYWORDS**:** *Gender perspective; Leadership competency; Educational leadership; Gender equity; Diversity and inclusion.*

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones por constituir uno de los espacios socializadores permite la transformación de los individuos desde la influencia que ejercen los factores que en ella cohabitan; donde el proceso de dirección se desempeña como impulsor de las transformaciones no solo a nivel organizacional, sino a nivel grupal e individual, construyendo una cultura y un sentido psicológico. La Perspectiva de Género como producto de la Teoría de Género, gestionadora de equidad y tolerancia constituye una herramienta que facilita el camino y permite una toma de decisiones más justa, ética y constructiva en la diversidad.

El enfoque de género permite mediante el conocimiento de las diferencias entre mujeres y hombres y de los factores que conducen a su aparición, implementar acciones de manera específica con el propósito de disminuir las brechas entre los sexos. Es necesario subrayar que los estudios de género parten del respeto, las relaciones de poder y de tomar en cuenta la diversidad sexual, estudian femineidades, masculinidades, también a homosexuales, lesbianas, bisexuales y transexuales.

Las políticas internacionales se enfocan en la construcción de una educación que contribuya al bienestar personal y social, la prevención de problemas de salud y la promoción de estilos de vida saludables. Bases necesarias para el desarrollo de competencias directivas en el contexto educacional y que permiten los asientos de una construcción desde la perspectiva de género. En ese encargo se han pronunciado diversas reuniones de alcance global: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) donde se establece la universalidad del principio de igualdad entre hombres y mujeres y contempla medidas para garantizar la igualdad de derechos de las mujeres en el mundo entero; la IV Conferencia de la Mujer celebrada en Beijing en 1995 (Naciones Unidas, 1995); La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) establece en sus objetivos 4, 5, 8, 10 y 16 la importancia de la equidad, la educación inclusiva y la justicia social.

Otro importante momento que marcó plataformas en la concepción de los procesos de dirección y dirección de procesos fue el informe presentado en la UNESCO (Delors, 1996) donde se declaran los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que permiten una formación integral de las personas, que no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, por lo que muestra la necesidad de adaptarse a las demandas sociales.

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Dentro de estas tendencias el Informe Mundial sobre educación y género muestran la persistencia de las brechas de género en cuanto a logros escolares, acceso y permanencia (de la Educación, I. D. S., 2022). Unido a estereotipos que se reproducen en las prácticas en instituciones educativas; factores que relacionan políticas poco articuladas, una formación docente aún carente y una cultura organizacional que sostiene sesgos sexistas (Comunidad de práctica KIX LAC., 2024). Las investigaciones de género y feminismo de González et al. (2024) y Francovich, et al. (2023) refieren la escasa representación política de las mujeres, lo que impacta directamente en la visión y construcción social de roles y distribución de poderes.

En los últimos cinco años los autores internacionales más reconocidos en estudios de feminismo y género en instituciones educativas incluyen equipos de UNESCO y académicos como Heidari, E., y Janfada, M. (2026) y Herut, A. H. (2026), quienes han aportado marcos teóricos y análisis sobre pedagogía inclusiva, ciudadanía educativa con perspectiva feminista y vínculos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En ese orden autoras cubanas destacan insuficiencias en la dirección educacional desde la perspectiva de género y proponen estrategias para transversalizar el enfoque en la formación general. Las más citadas son Santana M. A, (2024), Estrada D. M, (2024) y Pacheco H. R., (2024). Enfatizan estas insuficiencias en la desconexión entre programas nacionales (como el Programa para el Adelanto de las Mujeres) y prácticas educativas y docentes cotidianas, en contenidos que reproducen estereotipos y limitan la inclusión y la no se sistematización de la perspectiva de género en los niveles directivos educacionales.

La literatura consultada demuestra una insuficiencia teórica preliminar dada por el escaso estudio de la participación consciente, necesaria en el desarrollo de la competencia perspectiva de género, que aborde su implementación efectiva y otra, en la falta de conceptualizaciones claras sobre los mecanismos necesarios para su transformación. Además, las teorías existentes no están suficientemente contextualizadas a las particularidades del ámbito educativo, lo que dificulta la instrumentación práctica de estrategias inclusivas y limita la capacidad de los directivos para fomentar una participación activa y consciente.

Ello permitió enunciar las insuficiencias en el proceso de dirección de instituciones educativas en la formación general inciden en el desarrollo de la competencia perspectiva de género. Para la solución de la problemática se esboza como objetivo diseñar un marco conceptual para la competencia perspectiva de género que integre, de forma sistémica, los planos, organizacional, procedimental, y actitudinal de la dirección educativa, y que vincule dichos planos con

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

indicadores concretos capaces de orientar el análisis crítico de las relaciones de poder, roles y estereotipos de género en las escuelas, así como promover prácticas equitativas e inclusivas.

Determinados por el objetivo se seleccionaron métodos investigativos, sustentados en el principio de equidad y diversidad, que permitieron la elaboración y valoración de las ideas expuestas. Desde el método analítico – sintético se descomponen conceptos complejos (competencias de dirección, perspectiva de género, competencia perspectiva de género) en sus elementos constitutivos (dimensiones, indicadores, componentes). El método inductivo – deductivo permitió derivar definiciones y dimensiones particulares de la competencia perspectiva de género (deducción), se parte de marcos teóricos generales (teorías de competencias, teoría de género). Se rastrea la evolución del concepto competencia en el tiempo (histórico) y se extraen sus regularidades esenciales (lógico). Se describen los cambios más significativos experimentados en la noción del término desde enfoques conductuales hasta enfoques holísticos a través del método histórico-lógico.

De igual manera para sintetizar y delimitar los referentes teóricos que sustentan el estudio se realiza mediante la sistematización teórica, otro de los métodos es el sistémico-estructural-funcional por el cual se concibe la competencia perspectiva de género como un sistema con partes interrelacionadas (dimensiones) que cumplen funciones específicas. Se declaran tres dimensiones interconectadas: organizativa, procedimental y actitudinal. Además de la sistematización teórica como método que facilita la organización y síntesis de aportes de diferentes autores para construir una posición conceptual propia.

La investigación contribuye a la teoría de la dirección educacional basada en la construcción teórica de la competencia perspectiva de género, donde se revela el tránsito de las relaciones de poder a las relaciones de equidad y paridad, mediados por la participación consciente de los directivos educacionales, con una nueva mirada al cambio transformacional fundamentado en el empoderamiento y la resiliencia. Presenta la participación consciente como un elemento transformador cualitativamente superior que emerge como novedad científica en el desarrollo de la competencia perspectiva de género.

La perspectiva de género como competencia de dirección en el ámbito educativo implica una comprensión profunda de las dinámicas de género y su influencia en la gestión y dirección de instituciones educativas. Se refiere a la habilidad de los líderes educativos para analizar críticamente las desigualdades de género presentes en la comunidad educativa, reconociendo los roles y estereotipos tradicionales; promover la equidad de género en la toma de decisiones,

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

políticas y prácticas institucionales; fomentar la inclusión y diversidad, considerando las necesidades específicas de estudiantes, docentes y personal administrativo de diferentes géneros; crear un ambiente seguro y respetuoso, libre de discriminación y violencia de género; integrar la perspectiva de género en la planificación estratégica, asegurando que las políticas y programas educativos sean sensibles al género y promuevan la igualdad.

DESARROLLO

El proceso de dirección en instituciones educativas se caracteriza por varias dimensiones y funciones, que incluyen la planificación, la organización, la dirección y el control. Estas funciones se llevan a cabo en varias etapas, desde la identificación de los objetivos hasta la evaluación del rendimiento. Los mecanismos internos, como la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, son esenciales para el funcionamiento eficaz del proceso de dirección. Se articula con el contexto educativo a través de la implementación de políticas y prácticas que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Esto incluye la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, la promoción de la equidad y la inclusión, y la respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes.

Una forma de estudiar el desempeño de éxito de un director escolar y así tal vez establecer parámetros que sirvan como indicadores para la formación y evaluación del puesto es a través de las competencias (Rupérez, 2025).

La mirada conceptual que se propone concibe los contenidos de las competencias desde la procesualidad como sistema vivo que se reconfigura en la construcción de un individuo con poder de autogestión, como ente activo y decisor asertivo. Su conceptualización permite la tenencia una herramienta teórico-práctica que permita la adecuada adaptabilidad y asertividad. Un reto a los individuos, a su capacidad creadora de reestructuración y a las estrategias de enfrentamiento a los quebrantamientos de los sistemas sociales, específicamente el contexto laboral.

El estudio del desarrollo de la perspectiva de género como subsistema esencial de las competencias dentro del proceso de dirección en instituciones educativas se basa en varios conceptos, categorías, principios, leyes y teorías relevantes. Los conceptos clave incluyen la equidad de género, la inclusión, la diversidad y la justicia social, los que permiten caracterizar los atributos, funciones y procesos medulares que tienen lugar en el desarrollo de la perspectiva de género. Las categorías de análisis abarcadoras para el estudio profundo del desarrollo de la

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

perspectiva de género pueden incluir la identidad de género, la orientación sexual, la raza/etnia, la clase social y la discapacidad. Estas categorías permiten examinar la intersección de múltiples identidades y experiencias.

El término competencia ha evolucionado en el ámbito académico para reflejar la complejidad y la diversidad de habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad moderna. Se convierte en el vínculo que reduce el espacio existente entre la educación y el empleo, entre la formación y la asimilación de los egresados en el mundo del trabajo.

Los antecedentes más relevantes en la concepción de competencias de dirección se remontan a los estudios realizados por McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer y Spencer (1993), que revelan una visión del tránsito en la percepción del concepto.

McClelland (1973), en la década de 1970 identificó tres tipos de competencias clave para el éxito en puestos directivos: competencias técnicas, competencias humanas y competencias conceptuales. Estas competencias se consideran fundamentales para liderar equipos de manera efectiva y lograr los objetivos organizacionales. Introdujo la idea de que ciertas competencias, como la necesidad de logro, poder y afiliación, son esenciales para el éxito en la gestión. Estas competencias están relacionadas con la motivación y el comportamiento de los individuos.

La teoría de las competencias evoluciona con el tiempo, incorporando aspectos como la inteligencia emocional y la capacidad de adaptación a entornos cambiantes.

Boyatzis (1982) desarrolló un modelo de competencias de dirección que incluye habilidades sociales, autoconciencia, y habilidades analíticas. Su enfoque se basa en la capacidad de una persona para desempeñarse eficazmente en un puesto de trabajo.

Spencer y Spencer (1993) propusieron el Modelo de Competencias de Iceberg, que sugiere que las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades, y rasgos personales. Algunas de estas competencias son visibles, como el conocimiento y las habilidades, mientras que otras, como los rasgos y los motivos, son subyacentes y más difíciles de observar.

Tejada (2021) refiere, sobre el concepto de competencia, que la “dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo”, y que más que un concepto operativo es un concepto en construcción. Son tan disímiles los conceptos y clasificaciones que hay que analizar cada enfoque, cada autor, cada teoría, desde el prisma de lo diverso; y de esa forma no hay acuerdos, concesiones, o equívocos; todos tienen la razón.

De acuerdo con esta proyección conceptual respecto al posicionamiento de cada autor o autores se realiza un análisis de manera procesual y dinámico de los elementos y proceso evolutivo de

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

las competencias enmarcadas por los contenidos aportados por el Proyecto de Investigación en Competencias de Dirección Educacional (Parra et al., 2020) de La Universidad de Las Tunas, de los que se asumen algunos contenidos logrados por los investigadores, referidos a las competencias y publicados en el libro "Competencia de dirección en educación. Aproximación teórica y realidad ", se posiciona en la lógica de análisis de la evolución del concepto de competencias declarado en el mismo.

Los cambios más significativos experimentados en la noción del término se encuentran en: 1) las competencias son conductas; 2) las competencias exteriorizan un control de los conocimientos sobre las acciones, implica escoger una acción y por qué uno la selecciona; 3) las competencias son acciones con un grado tal de realización, habilidad, eficaces al materializarse; 4) la competencia es la totalidad y la integración de conductas, conocimientos, habilidades, destrezas y nivel de eficiencia y eficacia; 5) la competencia es totalidad; integración; capacidad para, el saber, saber hacer con los recursos intelectuales, saber actuar, saber convivir, saber ser con los recursos motivacionales, actitudinales, volitivos y personológicos en función de un comportamiento exitoso y con eficiencia en la vida social, en el mundo laboral y personal para enfrentar la complejidad y multiplicidad de desafíos que el mundo actual plantea.

Visión holística de competencia

El análisis del listado anterior en el contexto de la formulación de las definiciones, permite evidenciar que la competencia es una integración funcional, formación dinámica, compleja y holística, configuradas y consolidadas en los individuos.

En la medida en que la misma categoría fue mostrando indispensable frente a la realidad organizacional, fue asistida por el pensamiento científico. Por ello se muestra un camino evolutivo en la reflexión categorial. Transcurre desde su enfoque en la externalización práctica de los elementos categoriales hasta asumir el valor de las configuraciones y construcciones internas y subjetivas de las competencias.

Es innegable su base psicológica, en tanto, la categoría se comprende en la realidad subjetiva del individuo como portador de configuraciones de elementos personológicos que se imbrican y transforman en competencias. Más que una simple categorización trasciende a una concepción de competencia más acabada. "Los componentes personológicos a los que se debe trascienden de una explicación de unidades psicológicas primarias y configuran una serie de formaciones motivaciones complejas que denotan la complejidad con la que se deben valorar las competencias" (Parra et al., 2019).

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Los aportes sobre competencias han logrado su concepción desde una configuración e imbricación de diferentes enfoques como lo organizacional, social, psicológico, pedagógico y otros que contribuyen a una concepción holística. Cada resultado conceptual de estas perspectivas muestra la concepción epistémica "…cada definición se sustenta sobre supuestos previos o niveles de abstracción que en cada autor opera independientemente y que indican parámetros de referencia diferentes, lo que provoca que el resultado conceptual sea obviamente distinto" (Valiente, 2010).

Diversas perspectivas conceptuales coexisten, sin embargo, todos ellos son estructurados en premisas básicas para la conceptualización de las competencias:

- Es posible asignar una denominación y una definición precisa a cada competencia.
- Es posible asignar un determinado número de niveles, expresados en formas de conductas observables (no de juicios de valor) al desempeño de cada competencia.
- Todas las competencias pueden desarrollarse (puede pasarse de un nivel de desempeño menor a otro mayor). El proceso de desarrollo es complejo y distinto en cada persona.
- Es posible establecer un inventario de competencias asociado a un puesto de trabajo (perfil de competencias), así como el nivel óptimo de desempeño de las mismas.

En el mundo académico el término competencia ha emergido como un concepto fundamental en la formación integral del individuo. Se ha ampliado su significado más allá de la mera capacidad de actuar, abarcando dimensiones como la sensibilidad, la disposición de abrirse al otro y al mundo, y la capacidad de interactuar de manera significativa en contextos específicos. Dentro de las competencias laborales han sido estudiadas las competencias profesionales y las directivas como tipos particulares de estas. Las competencias directivas como medio para perfeccionar las habilidades para un mejor desempeño profesional.

Si se habla de dirección se conoce el poder que debe tener el ejercicio de la misma; en tanto, influye en los procesos y desarrollo organizacionales de la institución, modifica interrelaciones, construye una cultura y establece un clima organizacional que permite el surgir de valores compartidos, virtudes que intervienen en el fundamento del carácter y la moral de trabajadores. Por lo que el dirigir requiere de personas con declarada filosofía, visión del mundo y enfoques que articulen las competencias de dirección en correspondencia con la sociedad actual.

El directivo requiere poder cumplir con su responsabilidad, pero necesita también velar por su crecimiento personal y el de sus dirigidos, que se logra con el ejercicio de las virtudes. Porque su trabajo consiste no solo en un hacer mejor, sino en ser más y mejor persona (Rojas 2023). Expone que las competencias de liderazgo repercuten en la formación integral del directivo, generando cambios internos en su manera de ser y relacionarse con la comunidad educativa.

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Tejada (2006) caracteriza la competencia profesional como la expresión de interacción dinámica entre el saber, el hacer y el ser, referidos al objeto de la profesión movilizados por el sujeto en un desempeño con idoneidad demostrada en lo socio-profesional y humano, que le permite saber estar con las características y exigencias contextuales del entorno y con la complejidad de las situaciones profesionales a resolver a que se enfrenta.

El proceso de dirección se fundamenta en dinámicas dialécticas en las que se dan procesos de internalización desde el aprendizaje, construcción y desarrollo del conocimiento, habilidades, actitudes, desempeño, que estructuran un sistema de cimentación de las competencias de dirección, que da lugar a un ser competente. En este punto el elemento central que permite la regulación y expresión de todas las estructuras y constructos personológicos mencionados son los sentidos subjetivos. Tejada (2006) refiere que "Poseer capacidades no significa ser competente, ya que la competencia no reside en los recursos (capacidades) solamente, sino en la movilización misma de los recursos, no es poseer, es utilizar".

Por lo que competencia no es equiparable con alguno de los constructos mencionados, sino que incluye un nivel de escalonamientos, de dinamismo sistémico, en los que, para su desarrollo y evolución como concepción asentada, necesita de cada uno de ellos. Las competencias activan cada una de las categorías vistas en su magnitud desde la más simple similitud como comportamientos, conocimientos, habilidades, herramientas y recursos psicológicos, hasta la externalización de actitudes diseñadas en comportamientos y desempeño, incluye la visión procesual donde se asume la "movilización misma de los recursos" (Tejada, 2006).

Ser competente requiere de todos los componentes y funciones con los que se le ha identificado. Un denominador que integra su esencia, radica en esos sentidos subjetivos que son el potencial movilizador, modificadores, reguladores de esos constructos que impulsan la práctica directiva evaluada en desempeño, conocimientos, habilidades, destrezas, nivel de eficiencia y eficacia, en este caso en el contexto de la dirección educacional.

Las competencias son esos sentidos subjetivos que articulan saberes competentes reconfigurados continuamente, que autogestionados en la esfera laboral regulan la actuación de los individuos en la educación sobre la base del encargo social de esta. (González, y Parra, 2017). No es solo lo que posees como ser humano, dirigente o líder, es, qué haces con ello para con los demás y contigo mismo. Las personas no pueden ofrecer lo que no poseen, ya sea en términos cuantitativos como cualitativos.

Toda competencia directiva incluye una interrelación dialéctica, sistémica, de factores internos (subjetivos) y externos (conductuales) en ese depósito psicológico que es la persona que la

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

desarrolla, reconfigurados por la realidad demandante. Se expresan en recursos aptitudinales y actitudinales en relación con otras personas al convivir y realizar actividades laborales y profesionales eficientes. Ser competente no es solo lo que eres o has logrado en el transcurso de la dirección o el liderazgo, es lo que haces con ello y la proyección futura, la visión y concepción del mundo en correspondencia con el bien y desarrollo humano.

Es una articulación de saberes, como el saber conocer, el saber hacer y el saber ser que se fundamentan en factores internos, procurados en la relación afectiva – cognitiva que genera unidades psicológicas primarias, (hábitos, creencias, motivos, actitudes, estereotipos, normas, cualidades, valores). Como planteara González Rey (2021) al retomar su estudio de la personalidad, "el análisis de la relación de lo cognitivo y lo afectivo (…), consiste en determinar las unidades de sentidos más elementales en diferentes áreas de la vida del sujeto, mediante significados concretos acerca de la misma y su valor", las que generan múltiples formas de regulación psicológica de distintas jerarquías y nivel de complejidad.

En la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, se desarrolla la relación del pensamiento y los motivos, estructuras funcionales cualitativamente nuevas, autorreguladoras, que constituyen tendencias orientadoras de la personalidad y las distintas formaciones psicológicas complejas en que se expresan estas (concepción del mundo, ideales, intereses, autovaloración, y objetivos). Estas poseen un alto valor personológicos dado que orientan, dan dirección y efectividad al comportamiento, tienen un carácter consciente y volitivo.

Las competencias representan esa categoría que se expresa en el contexto profesional (educativo) y que se forma y desarrolla en ese individuo que, mediante la actividad laboral autogestionada, proyecta los saberes competentes. Las competencias de dirección son propiedades exclusivas de los seres humanos, por ello el valor de los componentes psicológicos que fungen como base de las competencias. Estas cumplen funciones reguladoras desde lo individual hasta lo colectivo desde la influencia y alcance que posee la dirección. Ello demuestra que la construcción filosófica, concepción del mundo, estereotipos, creencias, normas, hábitos, ideales, constituyen elementos ineludibles en la configuración de sentidos que activan y articulan los saberes competentes, los que movilizan, orientan y se muestran como expresiones activas de las elaboraciones internas.

No se nace con una competencia, las competencias no son innatas, se aprenden. Guerrero et al. (2013) señalan:

> (…) La exigencia profesional del entorno, la resolución de problemas específicos motiva la adquisición de competencias y la experiencia, la enseñanza formal y no formal, el entorno o contexto cultural, en definitiva,

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

múltiples estímulos, ayudan a desarrollar capacidades específicas, competencias.

La función directiva ha adquirido una enorme complejidad en la actual sociedad del conocimiento; hoy día la gestión de una organización escolar necesita liderar no dirigir, contemplar la diversidad de las personas para promover la tolerancia, asumir una voluntad de servicio constante, planificar en base a una visión y unos objetivos compartidos, ofrecer buenos resultados y medir constantemente grados de satisfacción aplicando mejoras e innovando con nuevas tecnologías. La gestión, hoy en día, está enfocada hacia el cambio, involucra a las personas y se apoya en ellas; tiene en cuenta los sentimientos y las emociones, pero también las ideas que las personas pueden compartir.

La perspectiva de género en la dirección educacional y como competencia de dirección

La historia de la administración desde sus teorías y prácticas, antecedentes de la dirección como ciencia, ha sido marcada por el dominio masculino dada por la misma historia de la humanidad centrada en el modelo patriarcal y hegemonía masculina, basado en una división sexual del trabajo. En la teoría de la administración, Bourdieu ve el dominio masculino expresado en la forma en la que se estructuran las organizaciones y se distribuyen los roles, como los hombres suelen ocupar posiciones de liderazgo y toman decisiones, mientras que las mujeres están subordinadas y tienen roles más limitados (Arango, 2021).

Conviene señalar que estos roles le asignan socialmente al varón el papel del proveedor, emprendedor, valeroso y enérgico; mientras que, a la mujer, en su caracterización de frágil, cuidadora, empática, sumisa, e indefensa, le es asignado un lugar en el espacio doméstico y privado, en el que su función es procurar el bienestar de los otros antes que el propio.

Estos imaginarios sociales construidos en la base de los roles asignados y asumidos por hombres y mujeres reproducen diversos estereotipos que se desdoblan en expresiones diversas, las mujeres suelen ocupar posiciones subordinadas y tienen roles más limitados en comparación con los hombres, quienes tienden a ocupar puestos de liderazgo y toma de decisiones. Los oficios de la mujer siguen estando relacionados con lo doméstico y la seducción. En los trabajos “de hombres ” no tienen lugar las mujeres, y para ello deben redoblar los esfuerzos o demostrar mayor capacidad para ser aceptadas y en ocasiones no es suficiente. Así emergen los “techos de cristal ”, esas barreras para el acceso a puestos de dirección, que no son visibles por la naturalización de las desigualdades de género; además de los sesgos por estereotipos de género que afectan las descripciones de puestos de trabajos y el acoso sexual y por razón de género.

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

González et al. (2024) plantean que la perspectiva de género es indispensable para el aprendizaje organizacional y la innovación, mostrando que debe ser un componente central en la gestión. Argumentan las autoras que esta inclusión permite considerar las dinámicas y relaciones que se crean a partir del género o del sexo de los integrantes, y como aquellas relaciones promueven ciertas dinámicas de subyugación entre hombres y mujeres, que obstaculizan el cambio.

Como muestran en sus estudios González et al. (2024) y Francovich, et al. (2023) los estudios de género y feminismo refieren la escasa representación política de las mujeres, por lo que los estados y las relaciones políticas se construyen sin la participación de las mujeres que simbolizan la mitad de la sociedad o con una efímera representación. Lo que muestra una vía de menor acceso y defensa de los derechos y oportunidades para ellas, que da cabida a la explotación económica, feminización de la pobreza, politización del marco doméstico y aumento de labores gratuitas en el hogar, que a su vez facilitan el déficit de autonomía e independencia de las mujeres, además de la carencia de negociación en el espacio familiar.

Los entornos organizacionales son contextos de socialización y de expresiones económicas que se despliegan en relaciones de poder y competencias. Las organizaciones, instituciones, están bajo la influencia de factores económicos, políticos y sociales que refuerzan y reproducen creencias, representaciones, estereotipos, normas y valores. Así que depende del orden en el que los directivos lleven su gestión, para extenderse como agentes de cambios o seguir perpetuando la intolerancia, inequidad y desigualdad entre los sexos y géneros.

La dirección con perspectiva de género busca analizar y comprender cómo el género influye en las estructuras, procesos y relaciones dentro de las organizaciones. Esto implica considerar como las desigualdades de género se reproducen y obstaculizan el desarrollo de las mujeres en el ámbito laboral, así como se pueden implementar políticas y acciones para fomentar la equidad de género y la inclusión. Estas habilidades, conocimientos y herramientas que suministra la teoría de género deben trascender de un mero saber a la modificación en saber hacer, saber ser y saber convivir en el contexto educativo, en la persona de quienes dirigen estas instituciones.

El movimiento superior se logra a través de la construcción de sentido respecto a las relaciones de género y relaciones de poder entre hombres y mujeres. El sentido supera el contenido de la expresión y la palabra, sobrepasa los significados literales. Tiene en su base ese entramado de relaciones de procesos afectivos y cognitivos que atribuyen significados a la realidad. Se convierten en configuraciones que conceptualizan desde lo subjetivo determinados fenómenos

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

o procesos, los que regulan el comportamiento. Son las construcciones de sentidos, las que intervienen en la toma de decisiones y gestión frente a los retos diarios.

Estos sentidos se construyen y configuran en esas prácticas sociales, en los procesos de socialización e interrelación dinámica de los grupos o agentes a los que se expone la persona en su periodización y desarrollo psíquico. Depende de la comunicación y la actividad, como factores que medían las relaciones humanas, las relaciones entre hombres y mujeres, entre los grupos de hombres y los grupos de mujeres, que forja un sello en la organización y configuración de la propia subjetividad, en la configuración y otorgamiento de sentidos y significados.

La perspectiva de género en tanto se asuma como filosofía, concepción, ideales y valores, transversalizará toda relación humana en la actividad y comunicación desde la comprensión más integral y equitativa de la realidad, a través de una crítica a la concepción androcéntrica que ha excluido y marginalizado a las mujeres. Estar en el mundo supone necesariamente un punto de vista, un enfoque a partir del cual se conciben las cosas; es la perspectiva de género un modo de posicionarse, teoría crítica que busca la equidad de derecho y oportunidades en las relaciones humanas, proporciona una comprensión única y valiosa, que incluyen lo público y lo privado: desde la intimidad del hogar hasta la dirección de una institución.

“La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual ” (Lagarde, 2024). La perspectiva de género en el contexto de la dirección educativa se refiere a la comprensión crítica de las relaciones de poder, roles y expectativas basadas en el género en el espacio educativo. Considera cómo estas influencian la vida social, cultural y educativa.

En este sentido la perspectiva de género, es asumir desde lo consciente y lo no tan consciente un posicionamiento frente a las realidades en desequilibrio de hombres y mujeres, es construir a partir de su teoría significados e incluso formas afectivas de expresar el comportamiento, es un aferrarse de sus preceptos hasta configurar los sentidos psicológicos que disponen nuestra personalidad nada estática y en educación todo tiempo. Permite una reestructuración de la visión del mundo y una transformación de toda relación social. Conduce una reconfiguración de la subjetividad que desde lo volitivo regula la participación consciente e involucra a todos los actores educativos en la reflexión y acción; para cuestionar y cambiar patrones discriminatorios.

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Los vacíos conceptuales que se deben cubrir para caracterizar más cabalmente el desarrollo de la perspectiva de género como subsistema esencial del proceso de dirección en instituciones educativas, pueden incluir una mayor atención a la interseccionalidad (la forma en que las identidades y experiencias de género se cruzan con otras identidades y experiencias, como la raza, la clase social y la discapacidad), y una mayor inclusión de las voces y experiencias de aquellos que han sido históricamente marginados o excluidos de la educación.

Los principales procesos que tienen lugar dentro del contexto educativo y que requieren ser estudiados para el desarrollo de la perspectiva de género son del proceso directivo con marcado énfasis en la dirección como herramienta fundamental en la influencia y transformación de la cultura organizacional, la comunicación, las interrelaciones y el clima laboral. Para comprender su dinámica sistémica pueden incluir la formación y desarrollo del personal, la implementación de políticas y prácticas inclusivas, y la promoción de un entorno escolar que valore y respete la diversidad de género. En esta vía se precisa de directivos que desarrollen competencias desde la perspectiva de género.

La escuela y el grupo escolar es uno de los ámbitos en los que se reproducen y refuerza estereotipos y conductas sexistas. Según Andújar et al. (2023) se difunden contenidos curriculares androcéntricos, así como valores, actitudes y expectativas diferentes para mujeres y hombres, casi siempre como parte del currículo oculto. La escuela y los grupos sociales son agentes socializadores que median el desarrollo de la personalidad desde las funciones educativas.

La perspectiva de género como competencia de dirección en el ámbito educativo implica una comprensión profunda de las dinámicas de género y su influencia en la gestión y dirección de instituciones educativas. Se refiere a la habilidad de los líderes educativos para analizar críticamente las desigualdades de género presentes en la comunidad educativa, reconociendo los roles y estereotipos tradicionales; promover la equidad de género en la toma de decisiones, políticas y prácticas institucionales; fomentar la inclusión y diversidad, considerando las necesidades específicas de estudiantes, docentes y personal administrativo de diferentes géneros; crear un ambiente seguro y respetuoso, libre de discriminación y violencia de género; integrar la perspectiva de género en la planificación estratégica, asegurando que las políticas y programas educativos sean sensibles al género y promuevan la igualdad.

En resumen, esta competencia implica una visión crítica y proactiva que busca transformar las estructuras y prácticas educativas para lograr una sociedad más justa e igualitaria desde las instituciones escolares (González et al., 2018).

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Las categorías que permiten analizar el contexto socioeconómico y las políticas educativas vigentes, incluyen la equidad, la inclusión, la diversidad y la justicia social (Martínez et al., 2020).

Contienen además la influencia de los intereses y relaciones de poder de distintos grupos sociales en la concepción y práctica del desarrollo de la competencia perspectiva de género, se declaran categorías como el poder, la dominación, la resistencia y la agencia. Estas categorías permiten entender cómo los intereses y las relaciones de poder de diferentes grupos sociales, las condiciones socioeconómicas y las políticas educativas influyen en la forma en que se aborda el género en la educación. Confluyendo la filosofía y las teorías de poder con la sociología y las relaciones de género.

De acuerdo a los planteamientos de Foucault que desafía la idea tradicional de que el poder se encuentra principalmente en las estructuras de autoridad y en las leyes. Pues para él, el poder no se limita a eso, no es solo coerción, sino algo más amplio que permea todas las relaciones sociales. Elementos que se corresponden con los análisis de género en las distribuciones de poder en las relaciones que se dan entre hombres y mujeres. Foucault propone que el poder se ejerce a través de discursos, conocimientos y prácticas que regulan nuestras vidas; no solo en las instituciones formales, sino también en las prácticas cotidianas (Roa y Hederich, 2025).

Es así como la teoría del poder de Foucault no ofrece respuestas fáciles. Sin embargo, sugiere que la resistencia y la crítica son esenciales, la esperanza radica en cuestionar y transformar las estructuras de poder existentes. Puntos coincidentes con las luchas de género en las que coincidentemente la resistencia implica desnaturalizar las relaciones de poder y buscar alternativas. Por lo que es necesario mirar más allá de esas estructuras obvias que se dan incluso desde los contextos educacionales y explorar como el poder se manifiesta desde las propias relaciones formales e informales en nuestras vidas cotidianas.

La competencia perspectiva de género evidencia el carácter situado en relación a coyunturas y dinámicas sociales, culturales e históricas específicas que incluyen la temporalidad, la localidad, la cultura y la historia. El impacto de los cambios sociales y los movimientos culturales contemporáneos, las transformaciones de la modernidad, la globalización, el feminismo y los movimientos de derechos civiles permiten entender cómo han influido en la forma en que se aborda el género en la educación (Figueroa, 2024). Permiten entender cómo está situado en un contexto social, cultural e histórico específico.

Teniendo como referente la conceptualización de competencia de dirección en educación y el sistema conceptual de la perspectiva de género se declara: constituyen sentidos subjetivos

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

configurados desde la comprensión critica de las relaciones de poder, roles y expectativas que articulan saberes competentes y regulan la actuación de los individuos en el contexto organizacional.

La competencia en perspectiva de género implica tener la capacidad de comprender, analizar y abordar las cuestiones relacionadas con las diferencias de género de manera inclusiva y equitativa. Esto implica desarrollar competencias profesionales, trabajar para eliminar prejuicios, estereotipos, creencias y discriminación basados en género. Es importante para promover la educación y transformación social desde el espacio socializador y agente de cambio que representa la escuela en la comunidad.

Esta concepción revela algunas dimensiones que permite comprender las relaciones de poder, las desigualdades y las diferencias basadas en el género en instituciones educativas. Se centra en identificar y cuestionar las políticas, funciones, prácticas, normas, roles y estereotipos de género que influyen en la vida de las personas en la escuela ya sea de estudiantes o trabajadores, así como visibilizar las experiencias y necesidades específicas de varones, hembras y otras identidades de género. Busca promover la igualdad de género, la inclusión y el respeto a la diversidad, así como transformar las estructuras y prácticas sociales que perpetúan la discriminación y la violencia de género.

- Dimensión organizativa: Se refiere a cómo se estructuran y gestionan las instituciones educativas para promover la equidad de género. Incluye políticas documentales establecidas, procedimientos formales y estructuras organizativas (González et al., 2024).
- Dimensión procedimental: Se refiere a los procesos y prácticas que se utilizan para promover la equidad de género. Esto puede incluir la formación y desarrollo del personal, la implementación de políticas y prácticas inclusivas, la investigación y la promoción de un clima escolar que valora y respeta la diversidad de género (Carvajal-Burbano, 2003).
- Dimensión actitudinal: Se refiere a las actitudes y creencias sobre el género que se promueven en las instituciones educativas. Esto puede incluir la promoción de actitudes de respeto y aceptación hacia todas las identidades de género (Aroca, 2022).

Los componentes del desarrollo de la competencia perspectiva de género pueden ser clasificados incluyendo conocimientos desde el conocimiento y comprensión de los conceptos de género y equidad de género / saber saber; habilidades que reconoce la capacidad para implementar prácticas inclusivas/ saber hacer; valores que muestran el compromiso con la equidad de género y la inclusión/ saber ser. Estos se asientan en la metodología que sostiene la configuración de las competencias de dirección en educación y de la cual emerge la competencia perspectiva de género.

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Palumbo y Vacca (2020), describen la complejidad teórica y metodológica que en las ciencias sociales se da al momento de elaborar indicadores orientados a informar, transparentar o evaluar el funcionamiento de los establecimientos educacionales. Ante la ausencia de teorías y modelos generales, se busca investigar a partir de la opinión de los actores involucrados, la presencia de algunas variables que permitan diseñar una matriz de indicadores que puedan explicar las relaciones entre todos los factores asociados al género y que influyen en el proceso formativo.

Las dimensiones declaradas permiten desde la misma concepción de competencias y los elementos teóricos que respaldan la perspectiva de género, segregar partes para su evaluación y análisis en indicadores el concepto de Competencia Perspectiva de Género. Los indicadores en cada investigación se definen de acuerdo a sus objetivos de acuerdo a la operacionalización del concepto al cual se desglosa.

Por ello y en correspondencia con nuestro objetivo se propone y describe una serie de indicadores como parte de la operacionalización de la Competencia Perspectiva de Género.

1. Políticas de igualdad (conocimiento de documentos normativos) permiten mostrar el nivel de conocimiento, interés y valor que le merece la temática y la aplicación efectiva de las políticas normadas.
2. Representación equitativa de género en puestos de dirección facilita el análisis de la proporción de mujeres en los grados o cargos más altos, en particular el sector educativo, permitirá establecer si existe discriminación por género en el acceso a la dirección educacional.
3. Tasas de participación laboral y desempleo por género permitirá establecer si existe discriminación por género en el Estado empleador.
4. Oportunidades de promoción y desarrollo profesional para todos los géneros permite establecer las oportunidades de ingreso al sector de ciencia, tecnología y preparación en gestión de los recursos humanos, dirección y admiración diferenciado entre sexos, acceso a la superación.
5. Uso de los espacios permite identificar el diseño y acceso de los espacios públicos y privados en el contexto educativo según el género, además de visibilizar necesidades específicas en este sentido.
6. Acceso a la información permite proyecciones sobre las diferencias en facilidades, obstáculos, cantidad, calidad, y vías de posibilidad de información.

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

7. Roles y funciones de género en la dirección considera las expresiones, comportamientos asociados a lo aceptado desde lo femenino y masculino en la dirección y fuera de ella, reconocer diversidad de roles desempeñados.
8. Disponibilidad de tiempo: permite visualizar las diferencias en el uso del tiempo y carga de trabajo, responsabilidad por género, participación en el mercado laboral y de acceso a cargos de dirección.
9. Comunicación inclusiva (lenguaje inclusivo): identifica el posicionamiento de cada dirigente, la cultura inclusiva, niveles ocultos de discriminación sociolaboral.
10. Lenguaje no verbal: muestra aprobación o menosprecio, intimidación, invasión del espacio o no a través de las posturas, gestos, dominancia, contacto visual, distancia interpersonal, expresiones faciales, modulación de la voz.
11. Uso de los códigos: analiza los signos, símbolos y significados de inclusión, la inserción de representación de imágenes, proyectos que involucren la equidad e igualdad, código de ética.
12. Relaciones interpersonales: analiza las tendencias de segregación, aproximaciones genéricas y percepciones de la afectividad.
13. Resolución de conflictos: analizan las características, asociadas a roles de género que identifican o asumen en la resolución de conflictos como persuasión, empatía, agresividad, habilidades, perspectivas.
14. Creencias y estereotipos respecto al género: permite reconocer y analizar prejuicios, experiencias y la perspectiva de los otros.
15. Valores identifican los constructos por los cuales se regulan actitudes y comportamientos.
16. Respeto a la diversidad: analizar capacidad de tolerancia, flexibilidad, aceptación a lo diferente, lo nuevo y las resistencias a los cambios.

En este caso se propone una serie de indicadores que se valoraron desde la sistematización de diversos trabajos referidos a la definición de indicadores de género en el contexto educativo y de la dirección. En ellos se revisaron las investigaciones de Uribe (2012) quien presenta dos indicadores del estatus de equilibrio de género; Pérez (2017) presenta indicadores para demostrar que a pesar de que el sistema educativo intente equilibrar las oportunidades para cada persona individua, las mujeres no obtienen los mismos resultados que los hombres, a falta de una justicia social que equiparen a mujeres y hombres realmente. Utiliza indicadores como: nivel de instrucción, formación profesional de grado medio y superior y la brecha salarial, brecha económica, en la remuneración, dada en la relación remuneración/horas y remuneración neta, renta del trabajo /nivel de estudios.

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Isaza y Cuartas (2022) ofrece un resumen de las características, contextos y condiciones de vida de mujeres desde los indicadores: sociodemográficos, educativo, autonomía económica, participación política, salud integral, vida libre de violencia, construcción de paz y mujer rural. Lara y González (2024) aplicó una encuesta para identificar las condiciones de desigualdad de género que experimenta la población estudiantil y trabajadora al interior de la Universidad y en los espacios extrauniversitarios. Una de las dimensiones exploradas es la que se refiere al trabajo de cuidados, la corresponsabilidad familiar y las condiciones de conciliación.

Estos sondeos muestran similitudes con los indicadores que se describen y proponen ya que todos tienen en su base la concepción y teorías de género, que guían el decursar del contenido desde la conceptualización y contextos asumidos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1999) consideró que un indicador procura expresar una parte importante del fenómeno, aunque siempre sintetiza situaciones más complejas. No pretende describir un fenómeno, sino indicar y alertar sobre el sentido en el que evoluciona.

Se declara que la competencia de dirección evolucionó en su conceptualización, desde concepciones operativas, técnicas y centradas en resultados, en una visión conductual; pasando por una concepción centrada en elementos psicológicos que se exteriorizaban, es decir se relacionaron características y constructos personológicos con una expresión conductual que demostrara eficiencia y eficacia; transitando a un nivel holístico, integrador y dinámico superiores, que no solo integra lo subjetivo y lo objetivo, las características y condiciones psicológicas internas y conductuales traducidas en desempeño, sino que trasciende en una dialéctica personológica, que se expresa en el autodesarrollo directivo a un nivel superior. No es solo poseer recursos, es potenciarlos, saberlos aplicar y permitir que la interacción e influencias provea el desarrollo de los otros y el propio autodesarrollo como dirigente. Este proceso tiene como propuesta la teoría de los saberes, materializada en una metodología que admite este tránsito.

En ese entramado de progresión y movilización que permiten las competencias en el entorno educativo, emergen los sentidos subjetivos afiliados a la dirección, que son los que estimulan y regulan toda actividad y comunicación. Activa la configuración de nuevas formaciones adaptables a las demandas actuales. En las cuales se ubican como centro las relaciones de hombres y mujeres, las que constituyen base en la formación estructural y funcional de toda institución y desde las cuales se logra el objetivo de la organización. Media la distinción de los sexos y la asignación de símbolos a cada uno que constituye una forma primaria de relaciones

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

significantes de poder, donde se pondera lo masculino sobre lo femenino y abarca toda la vida social. Por ello la necesidad de valorar la perspectiva de género en el proceso de dirección educacional. Pues se ve la escuela como principal agente de cambio dentro de la sociedad y la persona a su cargo como el agente de cambio cardinal en la transformación.

En esta lógica el desarrollo de la perspectiva de género como competencia está encausada en una realidad, demanda y necesidad no solo social, sino individual. Por lo que su conceptualización deriva de las concepciones de competencia y las propuestas de perspectiva de género. Las que tienen en su base elementos que se complementan y articulan para un autodesarrollo de la persona que dirige y que está encargada de la transformación social. De igual manera transita en la propuesta metodológica de los saberes.

CONCLUSIONES

Se determina la perspectiva de género como una competencia esencial para la dirección educacional, tomando en cuenta que desde las instituciones educativas se forma y educa a personalidad, permite a los directivos identificar desigualdades de género, promover la equidad y fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso. La Competencia Perspectiva de Género trasciende la gestión técnica para integrar elementos sociales, emocionales y éticos en la toma de decisiones.

El artículo traza una evolución histórica del concepto de competencias directivas, desde enfoques técnicos hasta modelos integradores que incluyen habilidades psicológicas, sociales y éticas. Se realiza una propuesta teórico-conceptual que operacionaliza la competencia perspectiva de género en tres dimensiones interconectadas: organizativa, procedimental y actitudinal. Las dimensiones se componen de indicadores medibles que permiten evaluar las prácticas directivas desde la perspectiva de género en las instituciones educativas. Estos marcan la evaluación del desarrollo y aplicación práctica de metodologías formativas específicas para desarrollar y fortalecer esta competencia en los directivos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible (2015). Asamblea General de Las Naciones Unidas. https://infancia2030.cndh.org.mx/content/doc/agenda-2030.pdf

Andújar, E. M. J., García, E. M., & Ibáñez, M. L. A. (2023). Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *12*(2), 25-44. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2023_12_2_002

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Arango, L. G. (2021). Sobre dominación y luchas: clase y género en el programa de Bourdieu.

Aroca, M. A. (2022). Concepción de un nuevo paradigma educativo desde la perspectiva de género. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 19-40. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3038

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager.* New York: John Wiley and Sons.

Carvajal-Burbano, A. (2003). La dimensión de género en el desarrollo. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social*, 137-154. https://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/7369

Cedaw, U. (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. Tratado internacional adoptado en 1979 por la Asamblea de Naciones Unidas. Nueva York, Estados Unidos, 1979. https://www.nl.gob.mx/sites/default/files/migrate-files/convencion_sobre_la_eliminacion_de_todas_las_formas_de_discriminacion_contra_la_mujer_cedaw.pdf

Comunidad de práctica KIX LAC. (2024). Desafíos de la formación docente: promoviendo una pedagogía con perspectiva de igualdad de género. https://www.gpekix.org/es/noticias/desafios-de-la-formacion-docente-promoviendo-una-pedagogia-con-perspectiva-de-igualdad-de

Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. (1995 septiembre). Beijing, China. https://www.un.org/es/conferences/women/beijing1995

DE LA EDUCACIÓN, I. D. S. (2022). Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados. https://curated-library.iiep.unesco.org/es/biblioteca/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2022-informe-sobre-genero-profundizar?utm_source=copilot.com

Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Figueroa, E. V. (2024). Perspectivas y Alcances Teóricos para Investigar sobre Movimientos Sociales y Conflictos. *Revista de Ciencia e Investigación en Defensa*, *5*(1), 96-123. https://www.aacademica.org/enver.vega.figueroa/15

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Francovich, M., Saletti Cuesta, L., & Brussino, S. (2023). Mujeres y participación en la política formal: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, *68*(247), 119-150. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182023000100119

González, F. (2021). *Subjetividad: Teoría, epistemología y método*. UNESCO/Editorial académica.

González, M. y Parra, J. F. (2017). Algunas consideraciones teóricas generales sobre la concepción de competencia de dirección en educación. Libro de Ciencia e Innovación Tecnológica, *Capítulo Ciencias Pedagógicas,* Vol. I. Coedición Edacun-Redipe.

González, M., Parra, J.F. y Cordero, I.A. (2018). *Perspectiva de género como competencia de dirección.* Publicado en el libro Ciencia e Innovación Tecnológica, Vol. II, en el capítulo Ciencias Pedagógicas. Coedición Academia Universitaria – Opuntia Brava, con ISBN: 978-959-7225-34-8, publicado el 16 de noviembre de 2018.

González, N. L., González, V., y Pinzón Montes, A. (2024). Perspectiva de género en las organizaciones: un camino sinuoso al aprendizaje organizacional. *Trabajo Y Sociedad*, 25(42), 91-108. https://www.redalyc.org/journal/3873/387376812005/

Guerrero, C, Valverde, M, y Gorjup, M. T. (2013). Un análisis de la gestión por competencias en la empresa española: De la teoría a la práctica. *Contaduría y administración*, *58*(1), 251-288. Recuperado en 29 de abril de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422013000100011&lng=es&tlng=es.

Heidari, E., y Janfada, M. (2026). Crystallizing Postdigital Feminist Dialogue in/for/through Learning Environments: Advancing Gender-Inclusive Educational Citizenship. *Postdigital Science and Education*, 1-23. https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-026-00624-w

Herut, A. H. (2026). Explorando la búsqueda del conocimiento en la pedagogía inclusiva de género: un análisis bibliométrico de las contribuciones académicas para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. *Descubre la educación*, *5*(1), 134. https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-026-01181-x?utm_source=copilot.com

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Isaza, V. A., y Cuartas, L. V.E. (2022). Igualdad de género y pandemia: Retos y aprendizajes en Antioquia. *Punto de vista*, (13), 79-91. https://revistas.poligran.edu.co/index.php/puntodevista/article/view/3455

Lagarde, M. (2024). Por la vida y la libertad de las mujeres: fin al feminicidio. https://ruc.udc.es/rest/api/core/bitstreams/6d2820a4-f8bd-44a8-a125-1d71d5dd6294/content

Lara, R. L., y González, R. F. (2024). Desigualdad de género en el trabajo doméstico y de cuidados en la población de la Universidad Veracruzana. UVserva: Revista electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana, (17), 19-34. https://uvserva.uv.mx/index.php/Uvserva/article/view/3027

Martínez, C. R., Saforcada, F., & Campos-Martínez, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local*. Ediciones Morata.

McClelland, C. D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American psychologist,* january: 1–15. https://psycnet.apa.org/record/1973-22126-001

Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, *10*. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115350

Parra, J. F., Gamboa, M. E. y González, M. (2019). Competencia de dirección en educación. Aproximación teórica y realidad ". Editorial Académica Española. ISBN: 978-620-0-01061-2.

Parra, J. F., Gamboa, M. E. y González, M. (2021). *Pautas del Directivo Competente*. Editorial Académica Española. ISBN: 978-620-3-87953-7. https://drive.google.com/file/d/1wIuVzCsFBtE5bl__Gyfv5Nb3YDPfSA7S/view?usp=sharing

Pérez, A. G. (2017) De la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados: la educación aun no es suficiente garantía para las mujeres. *Lan herramanak: Revista de relaciones laborales*, (38), 13-41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234946

Roa, C., & Hederich, C. (2025). Pedagogía crítica y poder: encuentros y desencuentros entre Paulo Freire y Michel Foucault. *Zona Próxima*, (42).

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A7%3A36977943/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A184822153&crl=c&link_origin=scholar.google.com.mx

Rojas, H. A. V. (2023). Liderazgo directivo escolar: Habilidades y comportamientos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(6), 2165-2176.Serrano, G. (2017). Competencias directivas y virtudes: un camino a la excelencia. *Estudios gerenciales*, *33*(143), 208-216. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8843

Rupérez, F. L. (2025). La dirección de los centros educativos en España: análisis normativos y evidencias. *Revista de educación*, (410), 185-216. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2025/410/410-8.html

Santana, M. A., Reyes, D. M. E., y Pacheco, H. R. (2024). La igualdad de género: resultados en la educación superior en Cuba: III Taller" Igualdad de Género: Avances y Proyecciones". *Congreso Universidad* (Vol. 11, No. 2, pp. e21-e21). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10110585

Spencer, M.L. y M.S. Spencer (1993). *Competence at Work: models for superior performance.* New York: John Wiley and Sons.

Tejada, J. (2006). *El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas*. Bordón: Revista de pedagogía, 58(3), 403–422. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2349272.pdf

Tejada, J. (2021). Acerca de las competencias profesionales. Universitat Autònoma de Barcelona, Portal de Investigación. https://portalrecerca.uab.cat/es/publications/acerca-de-las-competencias-profesionales-i-2/

Uribe, T. V. (2012) La mujer en la educación superior. Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía, 27(106). https://www.probdes.iiec.unam.mx/index.php/pde/article/view/29181

Valiente, P. (2010). *Competencias laborales y profesionales del director escolar*. Gestiopolis.com. https://www.gestiopolis.com/competencias-laborales-y-profesionales-del-director-escolar/

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

World Health Organization. (2022). *La brecha salarial de género en el sector de la salud y asistencial: un análisis mundial en tiempos de COVID-19*. World Health Organization. En: https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240052895

Licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)