

GUÍA PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LOS ENFOQUES DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN EL DESARROLLO DE CURSOS EN LÍNEA





GUÍA PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LOS ENFOQUES DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN EL DESARROLLO DE CURSOS EN LÍNEA

Nota de las autoras

Esta publicación está basada en la guía interna de incorporación de los enfoques de género y diversidad del Programa IDBx, que fue desarrollada por Xenia Cotón Gutiérrez, especialista senior en gestión de conocimiento y aprendizaje del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y Ana Urgoiti Aristegui, consultora internacional. Se agradece el apoyo de la División de Género y Diversidad del BID, al igual que a los funcionarios y consultores del Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (INDES), en la revisión de la guía de uso interno redactada en 2017. Así mismo, se quiere realizar un reconocimiento a las aportaciones de la consultora Marie Reid, quien ha asistido para ampliar en la presente guía los temas relacionados con el diseño instruccional para audiencias multiculturales.

Banco Interamericano de Desarrollo

Sector de Conocimiento, Innovación y Comunicación

Noviembre 2021



¿Qué encontrarás en esta guía para la transversalización de los enfoques de género y diversidad en el desarrollo de MOOC?



INTRODUCCIÓN



Introducción a la guía



ESTÁNDARES GENERALES Y DIRECTRICES PRÁCTICAS



Análisis de necesidades



Diseño instruccional, producción, implementación y evaluación



CHECKLIST



Estándares relativos a los diferentes procesos en la creación de un MOOC



ANEXOS



Más información sobre Género y Diversidad



BIBLIOGRAFÍA



Bibliografía consultada

INTRODUCCIÓN página 1

1. OBJETIVO página 2
2. ÁMBITO DE APLICACIÓN..... página 2
3. ¿A QUIÉNES VA DIRIGIDA ESTA GUÍA? página 3
4. ¿QUÉ VAS A ENCONTRAR AL SEGUIR LEYENDO? página 3

ESTÁNDARES GENERALES Y DIRECTRICES PRÁCTICAS PÁGINA 5

1. VISIÓN GENERAL DE LOS ESTÁNDARES..... página 5
2. ANÁLISIS DE NECESIDADES página 6
 - 2.1 Guía general 6
 - 2.2 Estándar relativo al análisis de necesidades página 7
 - 2.3 Pautas para considerar en esta fase página 7
 - 2.4 Recomendaciones específicas para la inclusión de las perspectivas de género y diversidad en esta fase página 7
 - 2.5 Inicio del proyecto *e-learning*. Documento “*Project Charter*” página 10
3. DISEÑO INSTRUCCIONAL página 11
 - 3.1 Guía general página 11
 - 3.2 Estándar relativo al diseño instruccional página 11
 - 3.3 Pautas para considerar en esta fase página 11
4. PRODUCCIÓN..... página 19
 - 4.1 Guía general página 19
 - 4.2 Desarrollo de recursos de aprendizaje con perspectiva de género y diversidad página 20
5. IMPLEMENTACIÓN..... 30
 - 5.1 Guía general 30
 - 5.2 Guía para tutores y tutoras online..... 31
6. EVALUACIÓN..... página 33
 - 6.1 Guía general página 33
 - 6.2 Encuesta inicial página 33
 - 6.3 Encuesta de satisfacción: nivel 1 página 36
 - 6.4 Análisis..... página 36

CHECKLISTS página 38

1. ESTÁNDAR RELATIVO AL ANÁLISIS DE NECESIDADES página 38
2. ESTÁNDAR RELATIVO AL DISEÑO INSTRUCCIONAL página 40
3. ESTÁNDAR RELATIVO A LA PRODUCCIÓN página 41
4. ESTÁNDAR RELATIVO A LA IMPLEMENTACIÓN página 42
5. ESTÁNDAR RELATIVO A LA EVALUACIÓN página 42

ANEXO A. CUESTIONES BÁSICAS SOBRE GÉNERO Y DIVERSIDAD página 43

- A.1 GÉNERO..... página 43
 - A.1.1. Breve teoría de género: Sexo / género..... página 43
 - A.1.2 Componentes de la definición de género página 44
 - A.1.3 ¿Cómo se construye la identidad de género página 47
 - A.1.4 Implicaciones página 48
- A.2 DIVERSIDAD..... página 50

ANEXO B. BIBLIOGRAFÍA..... PÁGINA 53

INTRODUCCIÓN



El INDES fue creado en 1994 por el Banco Interamericano de Desarrollo con el objetivo de promover el conocimiento y el aprendizaje sobre temas de desarrollo económico y social en los países de América Latina y el Caribe y formar parte de la #AcademiaBID. En 2005, el INDES lanzó su oferta de cursos virtuales (Iglesias, 2006) que ha ido evolucionando con el tiempo y en la actualidad ofrece cursos masivos, cursos auto formativos, cursos con tutor, cursos blended¹ y otras modalidades.

Desde 2014, el BID ofrece una serie de cursos masivos abiertos y en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) sobre desarrollo social y económico. Los cursos son gratuitos y están abiertos a cualquier persona interesada en temas de desarrollo en América Latina y el Caribe. El BID ofrece estos cursos a través de edX.org, la plataforma de educación en línea fundada por la Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), así como en Coursera. Como complemento a otras intervenciones de fortalecimiento institucional respaldadas por el Banco, el INDES proporciona pequeños cursos privados en línea (SPOC, por sus siglas en inglés) a un público seleccionado en instituciones específicas.

En la doctrina y en la práctica se ha constatado una mayor necesidad de comprender las dimensiones de género, cultura o diversidad, y cómo su consideración puede contribuir a asegurar la igualdad en el diseño y provisión de la formación en línea (Latchem, 2014).

1

Esta publicación pretende contribuir a que en la formación en línea se incluyan las dimensiones culturales y de diversidad, así como la igualdad de género, e influir en la sociedad a través de la formación para cambiar la percepción distinta que se tiene de los roles que juegan las mujeres y los hombres en esta.

De la misma manera, la formación en línea puede contribuir a derribar estereotipos y barreras sociales que existen para permitir el desarrollo y acceso a la educación de calidad de personas afrodescendientes, pueblos indígenas y otros grupos tradicionalmente marginados.

ONU Mujeres, la agencia de Naciones Unidas dedicada a la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, ha desarrollado una herramienta para la evaluación de los cursos orientados a la igualdad de género. Según esta organización existen varias formas de clasificar un curso con perspectiva de género (ONU Mujeres, 2018):

1. Neutral en cuanto a los temas de género: no refuerza las inequidades de género.
2. Sensitivo en cuanto a los temas de género: intenta cambiar o influir en las desigualdades de género.
3. Transformador en cuanto a los temas de género: Intentar redefinir los roles y relaciones de género de mujeres y hombres.

¹ Cursos *blended* son aquellos que combinan eventos presenciales con formación en línea.



Cuando se desarrolla cualquier tipo de curso, se debe considerar llegar, al menos, a que sea neutral, que no perpetúe los estereotipos y no sea ofensivo para ningún grupo humano.

Este tipo de guías, como la de ONU Mujeres, pueden inspirar a los profesionales de la educación a aplicar la perspectiva de género en sus cursos, pero son lineamientos pensados exclusivamente para aquellos basados en temáticas ligadas al género. En lo respectivo a la diversidad, tampoco se encuentran guías claras de cómo aplicar lineamientos de diversidad en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de los cursos. Encontramos mucha bibliografía ligada a la educación primaria y en las aulas, pero no así para la educación de adultos o la formación en línea.

Con esta guía, desde el BID, se pretende compartir el conocimiento adquirido por el INDES en el desarrollo de cursos más inclusivos y respetuosos con la diversidad y el género independientemente de su temática. Se han desarrollado lineamientos específicos de cómo desarrollarlos con perspectiva de género y diversidad. Así mismo, la guía comparte buenas prácticas para ser aplicadas en todas las fases de creación de los cursos.

Hay que apuntar que la presente guía no es un manual de diseño instruccional ni un tratado sobre principios de género y diversidad. Para poder aplicarla, se debe contar con conocimientos previos en ambas áreas. El presente documento comparte las pautas más reconocidas por la industria de diseño instruccional para transversalizar el género y la diversidad en la elaboración de cursos en línea, y las políticas y lineamientos en materia de género y diversidad del BID.

2

1. OBJETIVO

Esta publicación presenta una guía con estándares y directrices generales para ***orientar el análisis de necesidades, el diseño, la producción, la implementación y la evaluación de los cursos en línea según las mejores prácticas en materia de género y diversidad.***

En el BID se cuenta con herramientas que guían en la inclusión de las perspectivas de género y diversidad en todos los proyectos o productos de conocimiento generados. Las más importantes son el [Documento de Marco Sectorial de Género y Diversidad](#), el [Plan de Acción de Género 2020-2021](#), el [Plan de Acción de Diversidad 2019-2021](#) y las Políticas Operativas sobre [Igualdad de Género](#) y sobre [Pueblos Indígenas](#). El presente documento se enmarca en estas políticas y planes de acción para sugerir maneras de transversalizar, de una manera eficiente, los enfoques de género y diversidad en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de los cursos en línea.

A pesar de que dentro del tema de diversidad se incluyen a las personas con capacidades diferentes, esta guía no incluye directrices para estos aspectos. En la formación en línea este tema está muy relacionado con la plataforma de aprendizaje (en inglés conocidos como Learning Management Systems) que se utilice, así como con las pautas para la accesibilidad del contenido web (WCAG, por sus siglas en inglés). Por ello, se ha decidido no recogerlo en la presente guía.

2. ÁMBITO DE APLICACIÓN

La presente guía está desarrollada para poder aplicarse en cualquier curso de formación en línea, aunque muchas de sus recomendaciones pueden ser de utilidad también para los cursos presenciales. Para los procesos de diseño instruccional nos hemos basado principalmente en el modelo ADDIE² (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que cuenta con los siguientes procesos:



3

Para cada uno de estos procesos del modelo ADDIE, las autoras han desarrollado estándares y lineamientos para poder transversalizar los aspectos de género y diversidad en cada uno de ellos y así guiar a los equipos de diseño instruccional o pedagógicos en el desarrollo de cursos respetuosos con las perspectivas de género y diversidad.

3. ¿A QUIÉNES VA DIRIGIDA ESTA GUÍA?

Esta guía es un documento para cualquier profesional involucrado en el proceso de diseño, desarrollo, implementación y/o evaluación de un curso en línea, así como a instituciones que quieran implementar buenas prácticas de diversidad e inclusión en *e-learning*.

4. ¿QUÉ VAS A ENCONTRAR AL SEGUIR LEYENDO?

Estándares generales y directrices prácticas:

Este es el núcleo principal del documento y contiene una serie de enunciados cualitativos y consejos para las diferentes fases de la creación de un curso en línea según los procesos ADDIE y los propios de la gestión de proyecto e-learning. En esta sección se desarrollan las pautas para

² Desarrollado en 1975 por el Centro de Tecnología de la Educación de la Universidad Estatal de Florida.

que todas las personas involucradas puedan incorporar las dimensiones de género y diversidad en los diferentes procesos y productos de la creación de los cursos.

Cada apartado contiene los siguientes elementos:

Guía general	A modo de introducción se hace un repaso de los puntos clave que se deben considerar en cada fase. Se menciona el qué , pero no el cómo, que se explicará a continuación.
Estándar	Describe el nivel de exigencia a esperar en cada fase en cuanto a la incorporación de las dimensiones de género y diversidad.
Directrices para considerar en el proceso	Una batería de sugerencias de cómo incorporar los aspectos de género y diversidad en cada fase. Se incluyen ejemplos concretos de cómo incorporar las dimensiones en los productos de cada fase.

4

Nota importante: No es recomendable utilizar esta guía directamente si no posees un conocimiento básico en las áreas de género y diversidad ya que te resultaría complicado comprender la importancia de algunas de las recomendaciones aquí compartidas.

En ese caso, se recomienda revisar el Anexo A del presente documento antes de continuar la lectura. Este incluye cuestiones básicas sobre género y diversidad para comprender los conceptos sobre los que se han elaborado las recomendaciones para su incorporación al proceso de creación de los cursos. Además, se comparten sugerencias de dónde encontrar más contenido y oportunidades de formación para realmente apropiarse de la temática.

ESTÁNDARES GENERALES Y DIRECTRICES PRÁCTICAS



El contenido de esta sección se centra en determinar un marco integral de calidad para la incorporación de un enfoque de género y diversidad en el desarrollo e implementación de los cursos en línea.

Es importante destacar que no todas las sugerencias indicadas en esta guía se podrán aplicar en todos los casos. Lo principal es cuestionarse todo lo que se suele hacer de manera, a veces, automática. Se trata de incorporar una mirada y una sensibilidad hacia el



género y la diversidad que contribuirán a que los productos de aprendizaje sean más eficaces y cercanos a la realidad de las personas que los utilizan.

5

Así mismo, se muestran ejemplos concretos que servirán de orientación a la hora de incorporar los estándares de la guía en el análisis, diseño, producción, implementación y evaluación de los cursos.

El contenido está estructurado según las fases del modelo ADDIE, anteriormente mencionado: Análisis de necesidades, Diseño, Producción, Implementación y Evaluación.

1. VISIÓN GENERAL DE LOS ESTÁNDARES

Los estándares compartidos en esta guía deben ayudar a los equipos de desarrollo de cursos a evaluar hasta qué punto se han podido integrar las perspectivas de género y diversidad en cada proceso. Al final de la guía se encuentran unas listas de verificación o *checklists* para desarrollar esa autoevaluación al terminar cada proceso y antes de proseguir con el desarrollo del curso.

Cada institución y cada curso son diferentes, por lo que se han desarrollado estándares que puedan ser aplicados a cualquier contexto y sean fáciles de entender y medir.



Tabla 1: Estándares de diversidad y género en cada una de las fases de desarrollo de un curso

FASE	ESTÁNDAR
Análisis de necesidades	El análisis de necesidades de aprendizaje incorpora los elementos de género y diversidad suficientes para desarrollar un producto respetuoso con las políticas internacionales en la materia.
Diseño instruccional	El diseño instruccional de los cursos refleja la diversidad de la audiencia y no incorpora elementos de impacto negativo a cuestiones de género y diversidad.
Producción	Los recursos de aprendizaje del curso se han elaborado y diseñado incorporando las dimensiones de género y diversidad.
Implementación	Los cursos se facilitan o imparten de inicio a fin respetando la diversidad de género y de culturas de los participantes.
Evaluación	Los instrumentos de recogida y análisis de datos para la evaluación del curso incorporan las dimensiones de género y de diversidad.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

6

2.1 Guía general

Durante el proceso de preparación de un curso en línea es importante pensar en la audiencia y en los aspectos de diversidad, incluido el género, que pueden afectar todas las decisiones iniciales.

Se debe considerar qué se pregunta, quién lo pregunta y a quién. Cómo se articulan esas preguntas, tanto desde el punto de vista del lenguaje, como de los posibles mensajes implícitos que las interrogantes pueden ocultar. Igualmente se debe tomar en cuenta quién responde a esas preguntas y desde dónde.

Los documentos que se generan en esta primera fase deben incorporar los elementos de género y diversidad que ayuden al equipo a ampliar la mirada y buscar la información necesaria para el posterior diseño y desarrollo del curso. El análisis de necesidades es la fase más crítica del proceso, pues si no se hacen las preguntas correctas y se cuestionan los principios de género y diversidad desde el inicio, se hace más complicado poder incluir estas perspectivas en el resto de las fases.

En conclusión, **si desde el inicio no se plantean preguntas de género y diversidad, será más complicado lograr que los productos de formación contribuyan a reducir brechas de conocimiento en materia de igualdad y equidad de género.** Tampoco se podrán recabar datos, evidencias, o generar conocimiento en torno a estos temas.

2.2 Estándar relativo al análisis de necesidades

El análisis de necesidades de aprendizaje incorpora los elementos de género y diversidad suficientes para desarrollar un producto respetuoso con las políticas internacionales en la materia.

2.3 Pautas para considerar en esta fase

- Cuando el cliente muestra interés por desarrollar una propuesta de capacitación, se debe compartir el enfoque de género y diversidad que se va a utilizar.
- Es recomendable incluir en el equipo del curso a personas que trabajen en temas o proyectos relacionados con género o diversidad. Es importante analizar quiénes componen el equipo y qué sesgos pueden limitar el análisis en materia de género y diversidad; así como tomar medidas para minimizarlos.
- Se deben aplicar los estándares de este documento a la hora de guiar al cliente en la fase de evaluación de necesidades.

2.4 Recomendaciones específicas para la inclusión de las perspectivas de género y diversidad en esta fase

En la fase de análisis de necesidades se identifican los principales elementos de la solución de aprendizaje que se necesita desarrollar: el problema de negocio que se quiere solucionar a través de la formación, la audiencia del curso, etc. Es una etapa crítica y esencial en el proceso de desarrollo del curso, pues pone las bases de todos los procesos posteriores, en especial para el diseño de este.

Desde el principio se deben realizar las preguntas adecuadas para que queden bien incluidos los lineamientos en materia de género y diversidad.

Identificar el problema a solucionar a través de la formación.

El análisis de necesidades normalmente comienza con la pregunta sobre el problema que se quiere solucionar. En el caso del BID, al tratarse de un organismo internacional que trabaja en temas de desarrollo, nos focalizamos en el problema de desarrollo económico y/o social que el curso va a contribuir a mejorar. Siempre se ha de tener en cuenta que el problema tiene tantas caras como un prisma. Por lo tanto, se debe ampliar el foco de análisis del problema; no tomar a la población objetivo como un “todo” abstracto, sino intentar ver de qué modo el mismo problema afecta de manera diferente a cada grupo humano. Por ejemplo, si el curso versa sobre el cambio climático, seguro que hay impactos muy diferenciados para poblaciones indígenas o afrodescendientes y el análisis debe contemplar estas variables. Normalmente, ningún problema afecta igual a hombres y mujeres por los roles que juegan en cada sociedad, de ahí que sea importante profundizar en estos aspectos durante el análisis.

Esto se puede aplicar de igual manera en la formación corporativa:

- **1. Problema:** una empresa de alimentación tiene problemas de reputación ya que los clientes opinan que la calidad de sus alimentos es peor que la de su competidor directo.
- **2. Objetivo:** mejorar la imagen sobre la calidad de su producto.
- **3. Solución:** se decide ofrecer una formación al personal de marketing con el fin de que diseñen campañas que mejoren el prestigio de la marca. Para diseñar el curso se deberá tener en cuenta la diversidad de su clientela y cuáles son sus necesidades y sus condiciones. Deberán preguntarse, por ejemplo, si esta percepción sobre la calidad de los alimentos cambia según el tipo de cliente de la empresa; si la edad, el género, o si viven en el ámbito rural o urbano afectan a la imagen del producto. Además, hay que tener en cuenta quién toma la decisión final en la compra del producto dentro de los hogares y quién influye más en esa decisión.



Otra pregunta que se debe plantear es cómo esta formación se alinea con las prioridades de la organización, ya que las empresas cuentan con modelos de negocio y planes estratégicos. En estos casos se puede llevar el análisis de necesidades más allá y preguntarnos qué posibilidades tiene el objetivo de negocio de contribuir a la igualdad y equidad de género o al respeto y fomento de la diversidad. Se trata de plantearse si ese objetivo va a tener potencial de lograr impactos positivos en igualdad, equidad y

diversidad para tenerlo en cuenta a la hora de diseñar la intervención de aprendizaje. En el caso del BID, los cursos que se desarrollan se basan en los documentos de marco sectorial y se alinean con las políticas estratégicas.

También es importante plantearse si una solución de aprendizaje va a ayudar a mejorar la situación o si hay otras intervenciones más efectivas. En el caso de la empresa de alimentación, quizá sea más efectivo contratar una empresa externa con experiencia que haga la campaña antes que formar a sus empleados, pero a largo plazo puede ser beneficioso formar a los comunicadores en temas de calidad y en las necesidades de los consumidores para que diseñen mejores campañas en el futuro.

También se debe pensar cómo el curso podría mejorar o empeorar la brecha de género o diversidad, para intentar minimizar los efectos negativos y maximizar los positivos. Si no se hacen estas preguntas se pueden cometer errores a la hora de diseñar que pueden aumentar la desigualdad o reforzar estereotipos. Por ejemplo, impartir un curso de liderazgo a mujeres en puestos directivos de una empresa contribuye a mejorar el posicionamiento de esas mujeres en la estructura empresarial, pero, por otro lado, puede dejar fuera el potencial de mujeres que ocupan otras posiciones dentro de la empresa.

Otro tema importante es cómo se va a medir si la intervención de aprendizaje tiene éxito, es decir, si contribuye a solucionar o mejorar el problema identificado. En este caso, se debe tener en cuenta si existen líneas de base que ayuden a construir indicadores desagregados por género, edad y raza.

En conclusión, es relevante realizarse cuestiones a cada paso que ayuden a ampliar el análisis y disminuir los sesgos. Algunas de estas preguntas no podrán ser respondidas o su respuesta va a ser “no, no es necesario”; pero trabajar con enfoque de género y diversidad muchas veces es hacerse la pregunta y huir de actitudes de “siempre lo hemos hecho así”. Demostrar que nos planteamos cuestiones diversas relacionadas con género y diversidad, ya es tener sensibilidad hacia esos temas.

Definir la audiencia del curso.

Por otro lado, en el análisis de necesidades también se debe definir quién va a ser la audiencia del curso. Cuanto mejor se conozca la audiencia, mejor se responderá a sus necesidades de aprendizaje. Para determinar la audiencia del curso se pueden seguir diferentes caminos.

Se puede definir, por ejemplo, quién va a tener más impacto en el cambio deseado o saber de antemano quién necesita cambiar una práctica determinada en el trabajo. Por ejemplo, si el problema a solucionar es mejorar la atención al ciudadano en los municipios, se debe formar a quienes ofrecen atención ciudadana a nivel municipal. Sin embargo, en ocasiones, la respuesta es más compleja pues hay muchos actores que influyen en la solución al problema. Por ello, una buena práctica es definir audiencias principales y secundarias dentro del curso.



Una vez definida la audiencia se debe conocer más en detalle quiénes son, qué hacen, cuáles son sus funciones, cuál es el conocimiento previo que tiene sobre el tema, cuál es su rango de edad... es decir, si es una audiencia más o menos homogénea, como ocurre en el caso de los funcionarios municipales, o heterogénea, como es la de los MOOC.

Muchas metodologías de *e-learning* intentan simplificar a la hora de definir la audiencia, por ejemplo, utilizando lo que se denomina el *learner persona* (Torrance Learning, s.f.), ya que esto facilita mucho el proceso de diseño del curso. Las autoras de esta guía invitan a asumir desde el principio la complejidad de las audiencias y proponen que, si se quieren usar este tipo de herramientas, se definan varios perfiles que representen a las audiencias más importantes.

Así mismo, hay que incluir en el proceso de definición de la audiencia nuevas preguntas que ayuden a entenderla mejor desde el punto de vista de género y diversidad. ¿La audiencia es predominantemente masculina, femenina o hay paridad? ¿Desempeñan todas las personas el mismo rol? ¿Cuáles son las diferencias étnicas o etarias que nos podemos encontrar? ¿Hay diversidad cultural en nuestra audiencia o pertenecen todas a una misma cultura? Se debe avalar si la solución de aprendizaje se adapta continuamente a las diferentes necesidades de la audiencia.

Definición inicial de los objetivos de aprendizaje.

Otro tema muy importante es definir los conocimientos que la audiencia debe adquirir o el comportamiento que debe cambiar gracias a la formación. Hay que analizar qué es lo que los y las participantes deben saber hacer una vez finalizado el curso. Pero en este caso, también hay que preguntarse si hay algún conocimiento relativo a cuestiones de género, equidad, igualdad que se deban incluir en los contenidos del curso. También, si deben adquirir conocimientos relevantes sobre diversidad. Igual que con los conocimientos, se debe plantear cómo el curso puede contribuir a modificar las actitudes de discriminación, intolerancia o los sesgos. El cambio de actitudes es tan necesario como la adquisición de conocimientos para lograr que la formación tenga un impacto positivo en el problema a resolver.

Diseñar cursos sensibles a temas de género y diversidad comienza por abrir la mirada en el momento del análisis del problema y de ahí hacerse preguntas en cada momento sobre qué oportunidades ofrecen el tema, los contenidos, la metodología y los instrumentos que se ponen al servicio del curso para construir equidad y eliminar estereotipos y discriminaciones.

10

2.5 Inicio del proyecto e-learning. Documento “Project Charter”

Según la metodología utilizada en el BID, la creación de un curso nuevo representa realizar un proyecto de *e-learning*. Dentro de la metodología del *Project Management Institute* (PMI) una de las primeras herramientas que se deben utilizar al inicio del proyecto es el *Project Charter*, donde se autoriza formalmente la existencia del proyecto, se fija el presupuesto asignado, se establecen unos plazos y se define el equipo de proyecto (Brown, 2005).

Es importante que al realizar el *Project Charter* también se tengan en cuenta aspectos de género y diversidad como quiénes son los miembros del equipo que va a realizar el proyecto, si hay diversidad, si la autoridad está bien repartida entre hombres y mujeres, etc. De esta manera, se asegura que el equipo es lo más diverso y representativo posible. Si las personas del equipo no tienen conocimientos en temas de género y diversidad hay que valorar la posibilidad de incluir algún especialista en estos temas en el equipo.

Hay algunos apartados del *Project Charter*, como el caso de negocio, el propósito o los objetivos, que ya se encuentran definidos gracias al análisis de necesidades. Se debe recordar incluir aquellos aspectos relevantes relacionados con género y diversidad que hayan aparecido durante el análisis de necesidades.

La definición del alcance del proyecto de *e-learning* se basa en la estructura del curso y los productos esperados de cada módulo o unidad. Aquí es necesario volver a poner la lupa en los aspectos de género y diversidad. No se deben olvidar estos temas en los diferentes módulos

que puedan contribuir a la equidad de género y a la riqueza de conocimientos y saberes de pueblos indígenas o afrodescendientes en diversas materias.

Por otro lado, a la hora de incluir los indicadores del proyecto se debe pensar en la posibilidad de incluir alguno relacionado con el género o la diversidad. Por ejemplo, en cursos abiertos, se deben incluir estimaciones respecto a cuántas mujeres y personas pertenecientes a grupos culturales o indígenas diversos siguen los cursos como medidas de éxito de que se está llegando a públicos menos tradicionales. En cursos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) se pueden incluir indicadores para aumentar el número de mujeres que participan en el curso.

3. DISEÑO INSTRUCCIONAL

3.1 Guía general

Durante el diseño instruccional se transforman las necesidades de aprendizaje identificadas en objetivos de aprendizaje, se definen los contenidos a ser aprendidos, las actividades formativas que va a tener que realizar el alumnado, así como las evaluaciones sumativas que va a tener que superar para aprobar el curso.

Para llegar a un diseño instruccional con enfoque de género y diversidad, los diseñadores instruccionales y los expertos en contenido (SME, por sus siglas en inglés) deben ser conscientes de su propia cultura y evitar aplicar un sesgo durante el proceso de diseño, intentando comprender cómo es cada cultura y las diferencias que pueden existir con la suya propia.

11

3.2 Estándar relativo al diseño instruccional

El diseño instruccional de los cursos refleja la diversidad de la audiencia y no incorpora elementos de impacto negativo a cuestiones de género y diversidad.

3.3 Pautas para considerar en esta fase

- Seleccionar expertos temáticos y consultores que estén formados a nivel básico en temas de género y diversidad o pedir apoyo de un o una especialista para asesorar al equipo del curso.
- Coordinar a los y las especialistas en género y diversidad para recabar buenas prácticas que puedan ser utilizadas como contenidos de los cursos.
- Analizar la importancia de trabajar en los contenidos del curso algún tema de género o diversidad particular.
- Desarrollar plantillas o guiones para recursos frecuentes (mensajes de bienvenida, guías de aprendizaje, léame antes de empezar, etc.) sensibles a género y diversidad. Se pueden utilizar los consejos de uso del lenguaje del capítulo sobre comunicación de la presente guía.

- Antes de aprobar el itinerario formativo, evaluar si el conjunto de temas que se han seleccionado visibiliza o no situaciones y conceptos que promueven desigualdades.



Diseño para audiencias multiculturales.³

En la mayoría de las ocasiones, la audiencia de los cursos es diversa, aunque se desarrollen para una audiencia bien conocida y acotada. En los cursos abiertos no se conocen de antemano la audiencia que realizará el curso. Sin embargo, como era de esperar, el análisis de las características compartidas por el alumnado de los MOOC del BID muestra una audiencia multicultural, de contextos, culturas y países diversos, con diferentes identidades, educación y concepción de la vida y el universo. Por tanto, se deben tener en cuenta variados puntos

³ Sección desarrollada junto a Marie Antoinette Reid, consultora en diseño instruccional del BID.

de vista y perspectivas culturales a la hora de diseñar los cursos. Debido a esta particularidad de la audiencia del BID, que es extremadamente diversa, las autoras han decidido incluir en la guía sugerencias de cómo trabajar con un enfoque multicultural que pueda servir a otras instituciones con particularidades similares o que tengan audiencias culturalmente diversas.

Adoptar un enfoque multicultural implica garantizar la igualdad de oportunidades de participar en el curso independientemente de la raza, etnia, idiomas, religiones, géneros, antecedentes culturales, estado sociocultural y orientación sexual de cada estudiante. Se recomienda reflejar diferentes enfoques culturales en el curso sobre un mismo aspecto y ser imparcial hacia esos enfoques (Yilmaz, 2016). Por ejemplo, si se habla de la cosmogonía o la representación de la madre tierra para algún pueblo indígena se debe tratar con la misma seriedad con la que se aborda el cambio climático y sus efectos, sin juzgar ni restar importancia a otras cosmovisiones.

Una estrategia que se puede seguir es poner énfasis en múltiples perspectivas históricas, el fortalecimiento de la conciencia intercultural y la reducción de prejuicios y todas las formas de discriminación. En lugar de promover solo una forma de pensar y una forma de vida con la que un grupo cultural se identifica, la visión global de la educación multicultural busca promover el respeto y aprecio por las diversas culturas, fortaleciendo la concienciación cultural y reconociendo la dependencia intercultural (Ameny-Dixon, 2008).

En la bibliografía se encuentran diversos autores que han sugerido alternativas a los modelos tradicionales de sistemas de diseño instruccional (ISD, por sus siglas en inglés) para incorporar mejor la consideración de la diversidad cultural. Thomas, Mitchell y Joseph (Thomas, 2002) sugieren agregar una “tercera dimensión” al proceso ADDIE tradicional que incluye un cuestionamiento generalizado para asegurar que los diseñadores permanezcan culturalmente sensibles, que incluya la interacción con el público objetivo para comprender mejor sus necesidades y preferencias, así como la introspección sobre las creencias y actitudes personales hacia otras culturas (Parrish, 2010).

Por otro lado, Edmundson (2007) ofrece un nuevo modelo llamado Proceso de Adaptación Cultural (CAP, por sus siglas en inglés) que propone una expansión de las fases de evaluación y análisis de necesidades del modelo tradicional de diseño instruccional (parte de la “A” de ADDIE) (Parrish, 2010).

Así mismo, es interesante el modelo AMOEBA (Gunawardena, 2014) que sugiere un rol altamente participativo para los estudiantes en las decisiones del curso, lo que incluye tomar decisiones, cuando sea factible, con respecto al lenguaje utilizado, los formatos de interfaz, los canales de comunicación y las actividades y métodos instruccionales (Parrish, 2010). Esto es complicado en un entorno de aprendizaje en línea, pero se pueden usar encuestas y otras herramientas para tener más información sobre la diversidad cultural de las audiencias y usar esa información tanto en el diseño como en la implementación del curso.

Por último, nos encontramos con el CBM, un marco elaborado para actividades de diseño de enseñanza culturalmente sensibles, que incluye la consideración de la cultura a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la instrucción (Young, 2008). Este modelo utiliza preguntas

para ayudar a mantener el enfoque centrado en la audiencia durante todo el proceso. También, incluye recomendaciones sobre la gestión del proyecto y sobre los roles y habilidades requeridas por el equipo de diseño, como hace la presente guía. Así mismo, propone fórmulas para conseguir resultados de aprendizaje centrados en el estudiante y para incluir factores culturales en el proceso de diseño (Parrish, 2010).

El mensaje unificador entre las investigaciones antes mencionadas no es que todas las expresiones culturales puedan abordarse en el diseño de un curso, sino más bien asegurarse de que se aborde el diseño del curso con una “mentalidad culturalmente sensible”. Es decir, ser conscientes de que la cultura da forma a la manera en que las personas interactúan, se comunican y piensan y, a su vez, la necesidad de hacer un esfuerzo cuando sea posible para promover la inclusión de la diversidad cultural en los cursos. Además, esto puede guiar a las personas que trabajan en entornos de enseñanza y aprendizaje diversos hacia el logro de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés).

El UDL se refiere a los temas generales de: 1. Compromiso: estimular el interés y la motivación por aprender, 2. Representación: presentar información y contenido a los alumnos de diferentes maneras, y 3. Acción y expresión que diferencian las formas en que los alumnos pueden expresar lo que saben (Arduini, 2020, pág. 94). Estas dimensiones van de la mano con el diseño para audiencias multiculturales, es decir, el marco UDL orienta la práctica educativa que: “a) da flexibilidad en las formas en las que se presenta la información, en las formas en que los estudiantes reaccionan o demuestran sus conocimientos y habilidades, en las formas en que los estudiantes están motivados e involucrados con su propio aprendizaje; b) reduce las barreras en la educación, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados y mantiene altas expectativas de rendimiento para todos los estudiantes” (Arduini, 2020, pág. 92).

La sensibilidad y la conciencia cultural deben comenzar primero con el diseñador instruccional y debe tratarse como otra área clave ligada a las mejores prácticas del diseño de *e-learning*; el diseñador instruccional debe ser un impulsor constante del enfoque multicultural durante todo el proyecto.

En definitiva, existe una extensa bibliografía que puede guiar al equipo de diseño instruccional de los cursos para que incorpore de manera efectiva un enfoque multicultural a la hora de diseñar y guiar el desarrollo de contenidos de los cursos. Los estándares y criterios de la presente guía incluyen este enfoque multicultural y de respeto de la diversidad cultural de la audiencia.



Definir los objetivos de aprendizaje

Partiendo de lo indicado en el análisis de necesidades, donde se han identificado los comportamientos o habilidades que los estudiantes deberán poseer o ser capaces de realizar al finalizar la capacitación, se irán perfilando los objetivos de aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje deben ser medibles y precisos, y se componen de la descripción de lo que el alumnado debe ser capaz de hacer, las condiciones bajo las cuales se va a poder realizar esa tarea y el grado de consecución que se requiere (Mager, 1997).

Los objetivos de aprendizaje, que vienen definidos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, se redactan tanto a nivel general del curso, como de cada módulo y unidad, así como cada actividad. La alineación entre los objetivos de diferentes niveles es imprescindible para saber si las actividades y evaluaciones contribuyen a desarrollar en el alumnado los objetivos de aprendizaje generales del curso. A la hora de redactar los objetivos de aprendizaje para poder incluir los aspectos de género y diversidad, se debe plantear si es posible incluir objetivos concretos de igualdad de género y diversidad, cuando el tema lo permita.

Probablemente la mayoría de los objetivos de aprendizaje no podrán reflejar las cuestiones de género y diversidad, pero en algunos casos, sí. Hay temas que se pueden enseñar con o sin sensibilidad de género y diversidad y en este caso, se debe pensar que, en la medida de lo posible, se incluyan estas dimensiones.

15

Por ejemplo, en un MOOC sobre liderazgo y gobernabilidad, se pueden considerar aspectos vinculados a los derechos indígenas, su sistema judicial o sus modelos de gobernanza como parte de los objetivos; también se pueden tener en cuenta aspectos ligados al género, por ejemplo, cómo se construye y potencia el liderazgo femenino.



Hay que identificar las brechas o desigualdades que existen en el tema o sector del curso que se esté diseñando. Si existen grandes desigualdades entre hombres y mujeres o entre diferentes grupos sociales o étnicos, se deberían incluir dentro de los objetivos de aprendizaje, acciones que ayuden a minimizar esas brechas. Por ejemplo, en un curso sobre fomento del comercio exterior se ha de pensar en cómo puede ayudar el curso a incluir a las mujeres o a las poblaciones rurales en este tipo de comercio. Un ejemplo de objetivo podría ser: “Identificar las oportunidades que el comercio exterior brinda a las medianas y pequeñas empresas rurales y/o lideradas por mujeres, a partir del análisis de los elementos y herramientas principales de la política comercial de un país”.

Así mismo, a la hora de redactar los objetivos de aprendizaje es importante atender al lenguaje inclusivo. Por ejemplo, en lugar de, “*el alumno será capaz de...*” se debería sustituir por “*el alumno o alumna*”. Igualmente, se deben evitar fórmulas que fomenten los estereotipos: por ejemplo, “*Al final del curso las alumnas serán capaces de desarrollar un videojuego en Unity 3D*”.

al igual que los alumnos”, porque en este objetivo, en lugar de estar fomentando la igualdad, parece sugerir que las mujeres son menos capaces de desarrollar videojuegos que los hombres, que son los que marcan el nivel deseado. Una redacción más adecuada de los objetivos sería: “Al final del curso tanto alumnas como alumnos serán capaces de desarrollar un videojuego en Unity 3D”.

Para guiar en el tema de cómo redactar con lenguaje inclusivo se puede revisar el apartado de [Recomendaciones generales para lograr un lenguaje inclusivo en los materiales y actividades del curso](#) de este documento.

Definir la secuencia de los contenidos, actividades y evaluaciones del curso

Una vez definidos los objetivos de aprendizaje, se deben analizar los materiales y contenidos que ha de aprender el alumnado, y las actividades que deben realizar para ser capaces de desarrollar las habilidades deseadas. Es deseable que el orden de los contenidos y las actividades a realizar vaya de lo más general y/o sencillo a lo más particular y/o complejo. La secuencia de contenidos y actividades es muy importante para que el alumno o alumna vaya adquiriendo conocimientos y habilidades de manera lógica y secuenciada. Por ejemplo, si se quiere que un niño y una niña aprendan a multiplicar, primero deben aprender los números, luego a contar, después a sumar y, entonces, ya estarán preparados para aprender a multiplicar. Si bien habrá personas que puedan aprender a multiplicar sin los pasos iniciales, lo más corriente es que se necesite seguir este orden en el aprendizaje. Es muy importante que sólo se incluyan los contenidos que necesita el alumnado para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Las actividades que se incluyan deben contribuir igualmente a que el alumno o alumna pueda aprender de una manera práctica y deben estar bien alineadas y contribuir con los objetivos de aprendizaje. Por último, las evaluaciones deben medir exactamente si el o la estudiante adquirió los conocimientos definidos o desarrolló las habilidades y actitudes deseadas, es decir, miden si el o la estudiante es capaz de realizar, al terminar la formación, lo que se definió en los objetivos de aprendizaje del curso.

Para incluir la perspectiva de género y diversidad en este proceso, a la hora de identificar los contenidos hay que revisar que no se incluyan recursos que puedan tener un impacto negativo de género o diversidad; o que promuevan un desarrollo de objetivos y contenidos que no tenga sensibilidad por estos temas. Para aplicar los principios de la educación multicultural y sensible en temas de género y desigualdad, el equipo de diseño del curso, y las personas expertas en el tema, deben ser conscientes de sus propios sesgos y rasgos culturales. Para ello, se puede acudir a las dimensiones nacionales de Hofstede. Si bien en un principio se utilizaban para distinguir culturalmente a los países, “el trabajo de Hofstede se ha aplicado ampliamente en todas las disciplinas, y se puede argumentar que las dimensiones se relacionan con problemas muy fundamentales que enfrenta cualquier sociedad humana” (Asino, 2017, pág. S878). Revisar las diferencias de poder en las diferentes sociedades de partida o donde se vive, la concepción de los géneros, la predominancia del individualismo frente al colectivismo, la visión del presente y el futuro, así como los métodos de control social, ayuda a entender el punto de partida individual y ver que no es la única forma de interpretar la realidad que existe. Igualmente, se puede intentar entender cómo estas dimensiones pueden ser diferentes en la audiencia de los cursos y pensar en contenidos y actividades que muestren esta diversidad y no únicamente la percepción de la cultura dominante o la cultura del equipo que desarrolla el curso.

Utilizando los conceptos del “*need to know*”, aquello que la audiencia del curso debe saber para conseguir realizar las evaluaciones del curso, y el “*nice to know*”, aquello que es interesante que sepa, pero no esencial, se pueden analizar los contenidos del curso buscando aquellos relacionados con género y diversidad. Por ejemplo, si se piensa en poblaciones indígenas o afrodescendientes, probablemente hay conocimientos relacionados con su cosmovisión que puede ser interesante analizar: su concepción del agua, del entorno, del paisaje, del suelo y sus usos. Igual que con los conocimientos, se debe plantear cómo cada contenido podría contribuir a modificar actitudes de discriminación, intolerancia, etc. Lo que no se conoce es muy difícil de respetar, por ello el cambio de actitudes necesita previamente conocimientos sobre esa diversidad de mirada que tienen mujeres y pueblos indígenas o afrodescendientes. Si en el curso de cambio climático se incluyen conocimientos sobre la concepción del suelo, la cosmovisión, los usos que hacen del territorio las poblaciones indígenas, se podrá vincular más fácilmente un cambio actitudinal hacia el respeto y comprensión de esas otras realidades que conviven.



17

Algunas guías que se pueden utilizar a la hora de determinar el contenido son:

- Tomar en cuenta las diferentes necesidades y prioridades de mujeres o personas de diverso origen étnico y sociocultural a la hora de desarrollar contenidos. Es especialmente importante pensar en la adecuación multicultural de dichos contenidos.
- Incluir contenidos en los que se refleje cómo el tema afecta a diferentes grupos de edad. Por ejemplo, el impacto de la economía digital en personas mayores de 60 años, y más concretamente en mujeres en esa franja de edad.
- Considerar, en los cursos sobre América Latina y el Caribe, los retos del desarrollo junto a la identidad de los pueblos indígenas o afrodescendientes como elementos a incorporar en los cursos relacionados con el medioambiente y, en general, con todas aquellas temáticas de la agenda de desarrollo. Consulta el [Anexo A. Cuestiones básicas sobre género y diversidad](#) para más información.
- Incorporar contenidos que ayuden a cambiar estereotipos⁴, no a reforzarlos. Por ejemplo, contenidos que reafirmen los mensajes de apoyo a las minorías étnicas, su identidad, sus tradiciones, etc.

⁴ La Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos tiene una sección sobre estereotipos de género, qué son y recomendaciones para evitarlos. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>

- Incluir en los contenidos conocimientos ancestrales, tradiciones y herencia cultural diversa, reflejando una sensibilidad cultural a la hora de su identificación.
- Incluir contenidos que den visibilidad y empoderen a las minorías étnicas, así como a las mujeres.



Si se decide incorporar contenidos de terceras partes también será necesario comprobar si los documentos elegidos son sensibles a cuestiones de género y diversidad; si ofrecen datos desagregados por género y edad; y si los datos reflejan diversas realidades o refuerzan estereotipos. Se recomienda utilizar preferiblemente documentos con lenguaje inclusivo de género.

18

Cuando se introduzcan estudios de caso hay que desarrollarlos recogiendo impactos diferenciados por género, origen étnico, etc., siempre y cuando el tema lo permita. Se recomienda que sean casos que no pongan recurrentemente a las mujeres, indígenas o afrodescendientes en situación de vulnerabilidad o debilidad.

En todo caso, las cuestiones de género y diversidad deberían estar presentes de manera transversal en los diferentes contenidos del curso.

Algunas preguntas que pueden surgir para comprobar que hemos incluido las cuestiones de género y diversidad en la secuencia de contenidos y actividades son:

- ¿Se han adaptado los recursos para que se visibilice a las poblaciones indígenas y afrodescendientes?
 - Revisar las historias que se utilizan en los cursos y las realidades que reflejan.
- ¿Se han incluido medidas para compensar posibles factores de exclusión? Por ejemplo:
 - Incluir diversidad de historias para un mismo tema reflejando realidades distintas.
- ¿Se han diseñado las actividades y recursos contando con la participación o la opinión de personas indígenas o afrodescendientes? Por ejemplo:
 - Se pueden realizar algunas entrevistas previas en la fase de análisis.
 - Se pueden incluir en el equipo del curso personas de ese origen que ayuden a comprender algunas peculiaridades de sus pueblos para reflejarlo mejor en los contenidos.

4. PRODUCCIÓN

4.1 Guía general

Se llama producción a la etapa en la que los contenidos y actividades del curso se transforman en recursos de aprendizaje. En el caso de los cursos en línea, los más comunes son videos, videos animados, lecturas, ejercicios prácticos, ensayos, simulaciones y cuestionarios, pero hay muchos más. Tanto si se desarrollan internamente como si se contratan a proveedores externos, a la hora de desarrollar cada uno de estos recursos de aprendizaje se deben igualmente aplicar las mejores prácticas en temas de género y diversidad, así como aplicar medidas de mitigación y reducción de los posibles sesgos.

Es necesario incluir en cada recurso una revisión de estilo para asegurar un lenguaje inclusivo y respetuoso con las diferencias culturales.



19

Estándar relativo a producción

Los recursos de aprendizaje del curso se han elaborado y diseñado incorporando las dimensiones de género y diversidad.

Pautas para considerar en esta fase

- Incluir en los contratos de proveedores externos condiciones respecto a incorporación de las cuestiones de género y diversidad en los productos.
- Identificar y utilizar proveedores de diferentes orígenes que puedan aportar miradas diversas.
- Formar al equipo multimedia en cuestiones de género y diversidad.
- Sería ideal que las personas que participen en la revisión temática y de estilo tengan una formación básica en materia de género.
- Identificar puntos focales de género y/o diversidad entre los SME e integrarlos en el equipo de producción.

4.2 Desarrollo de recursos de aprendizaje con perspectiva de género y diversidad

En este apartado se ofrecen pautas para considerar los temas de género y diversidad en diferentes recursos de aprendizaje que se vayan a desarrollar para el curso. En líneas generales, se deben plantear estas preguntas basadas en la información que viene recogida desde el análisis de necesidades.

Se ha de volver al análisis de necesidades y ver qué se había definido, cuáles eran las particularidades de la audiencia, el problema a resolver y cómo entraban en juego la diversidad y el género en cada uno de estos aspectos. De esta manera se podrán desarrollar recursos de aprendizaje inclusivos y respetuosos.

Algunas de las preguntas que se deben plantear son:

- ¿Se adaptan los recursos para facilitar el acceso de personas indígenas o afrodescendientes? Por ejemplo:
 - Formatos utilizados y peso de los documentos tomando en cuenta el acceso a internet y ancho de banda de ciertas zonas. De esta manera se puede facilitar la descarga del material y el acceso al curso en línea.
- Antes de publicarlos, ¿se ha verificado que los recursos de aprendizaje sean inclusivos en cuanto a personas y casos abordados y que evitan estereotipos? Por ejemplo:
 - ¿Quién protagoniza las imágenes? ¿Qué están haciendo?
 - Análisis del discurso: ¿Quién dice qué? Por ejemplo, que cada vez que salga una mujer no sea solo acompañando o complementando las cosas importantes que dice un hombre.
 - Visibilidad y empoderamiento de las mujeres, personas afrodescendientes o indígenas en los materiales. Evitar sacar asociaciones sesgadas en las afirmaciones o las imágenes, como por ejemplo asociar a las poblaciones afrodescendientes con la pobreza.

A continuación, para cada tipo de actividad se proponen una serie de elementos que nos ayudarán a diseñarlas con enfoque de género y diversidad.

4.2.1 Textos y lecturas

Las principales recomendaciones a la hora de elaborar lecturas y textos con mirada de género y diversidad son las siguientes:

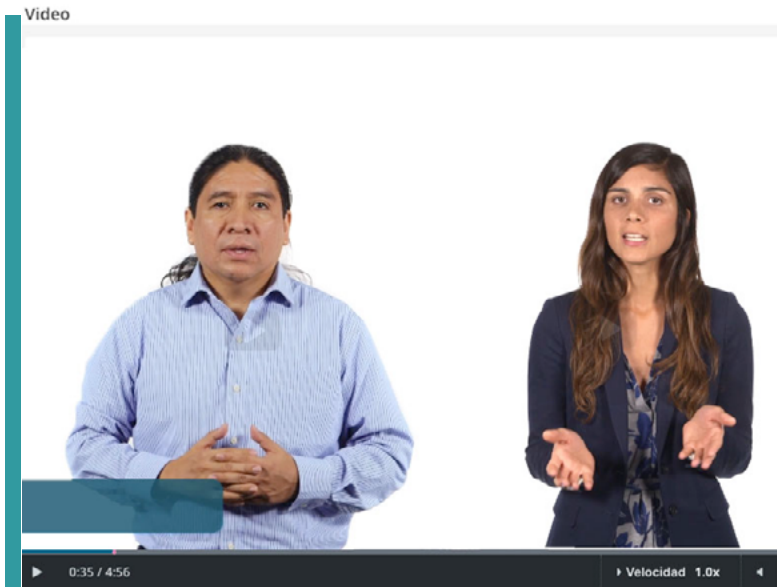
- Preguntarse qué lenguaje se utiliza y cómo se redactan los materiales.
 - Hay que usar un lenguaje inclusivo de género y diversidad.
 - Hay que evitar hablar únicamente en masculino y buscar términos inclusivos. Por ejemplo, en lugar de usar hombre o humano, podemos utilizar persona. En la sección de comunicación se darán pautas del [lenguaje inclusivo](#).

- Ver si quien redacta los materiales tienen una mirada de género y diversidad. Hay que facilitarles pautas específicas para que puedan desarrollar materiales en línea con los lineamientos de género y diversidad como, por ejemplo:
 - Que exista un balance entre hombres y mujeres.
 - Representación de personas de diversas procedencias o culturas, como afrodescendientes e indígenas.
 - Que haya voces diversas en cuanto a edad, raza, cultura y geografía. Es importante mostrar la diversidad de la temática para las diferentes poblaciones, y cómo esta afecta de manera diferente a cada grupo.
 - Hay que evitar generalizaciones en los contenidos, como por ejemplo tratar una región como un todo, o no mencionar a poblaciones específicas, como las indígenas, que pueden estar más afectadas por la problemática tratada, como en los temas de agua o de derechos.
 - Evitar que se refuercen los roles tradicionales o se perpetúen los estereotipos. Por ejemplo, evitar menciones que se ligan a los roles tradicionales de hombres y mujeres, como hablar del papel crucial de la mujer en promover el buen uso y selección de alimentos en el hogar. Consulta el [ANEXO A. CUESTIONES BÁSICAS SOBRE GÉNERO Y DIVERSIDAD](#) para más información.
- Conseguir gráficos que representen el problema desde diferentes realidades, con datos desagregados. Incluir en las tablas elementos de género y diversidad.
- Cuando en las lecturas se incluyan imágenes, hay que huir de los estereotipos, usar imágenes con personas de origen diverso en puestos de responsabilidad, o a mujeres en los temas científicos. Para más información sobre el uso inclusivo de imágenes en los videos consultar [checklist para el uso de imágenes](#).

4.2.2 Videos

Los videos son un recurso muy usual en los cursos en línea. A la hora de elaborar un video hay que tener en cuenta tanto el contenido como quién lo explica, o las imágenes de apoyo que se utilizan. Las principales recomendaciones para la elaboración de videos inclusivos son:

- Hay que determinar quién sale en ellos y qué es lo que esto representa.
 - ¿Hay equilibrio de género, de nacionalidades, de orígenes étnicos diferentes? Se deben incluir presentadores y presentadoras de manera combinada, así como personas de diversa procedencia.
- Hay que cuidar quién dice qué y no poner siempre al hombre como experto y a las mujeres en las introducciones. Esto puede contribuir a reforzar estereotipos o, al contrario, a transmitir mensajes de igualdad y cambio. Hay que procurar el equilibrio de todas las personas que participan en un mismo video, para que tengan igual nivel de participación y con temas de la misma relevancia.
- Si se graba en exteriores, ofrecer imágenes diversas que reflejen la multiculturalidad de la región. Consultar las [recomendaciones para filmar con enfoque de género y diversidad](#).



- Si se usan imágenes de archivo, hay que huir de los estereotipos, usar imágenes con personas de origen diverso en puestos de responsabilidad o a mujeres en los temas científicos. Para más información sobre el uso inclusivo de imágenes en los videos consultar [checklist para el uso de imágenes.](#)

- Conseguir gráficos que representen el problema desde diferentes realidades, con datos desagregados. Incluir en las tablas elementos de género y diversidad.

- Es recomendable elaborar un procedimiento para la revisión de guiones y talentos en cámara para chequear la inclusión de género y evitar estereotipos y tendencias sesgadas.

4.2.3 Videos animados

22

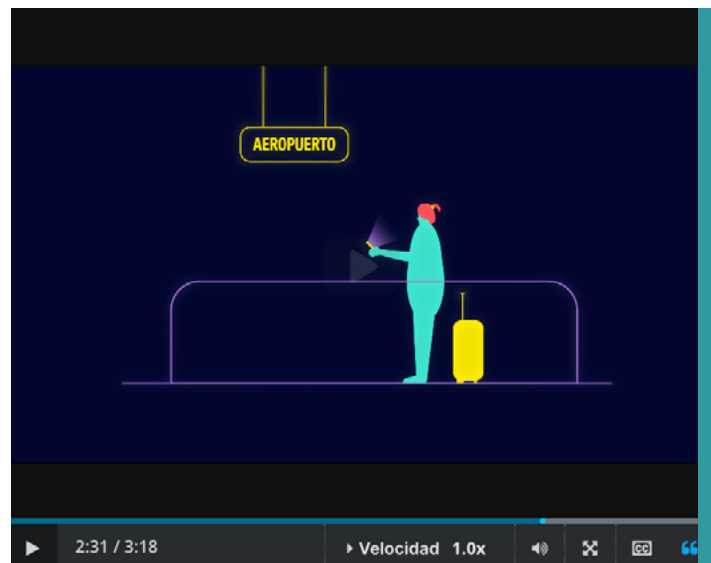
Al igual que en el caso de los videos, hay que cuidar mucho los personajes representados y sus discursos, así como las prácticas que se muestran en los mismos para no reforzar los estereotipos de género, étnicos o etarios. Las principales recomendaciones para producir videos animados son:

a) Analizar qué figuras usamos, si caben interpretaciones culturales, si se van a reconocer imágenes abstractas o unidimensionales. Hay que tener en cuenta que no todas las culturas tienen la misma comprensión de las imágenes.

b) Utilizar personajes diversos y que tengan un protagonismo equilibrado.

4.2.4 Foros o chat rooms

A la hora de elaborar las actividades en los foros de discusión o *chat rooms* se recomienda tener en cuenta lo siguiente:





- a) Elaborar preguntas y utilizar ejemplos que no enjuicien ni encasillen a mujeres en roles tradicionales o estereotipados.
- b) Ofrecer a participantes femeninas la posibilidad de compartir sus experiencias y preocupaciones sin tener que hacer frente a posibles actitudes de dominio de compañeros masculinos, como a veces sucede en los cursos presenciales.
- c) Si no es estrictamente necesario, no hay que revelar el nombre, edad, estado civil ni género de los participantes. De esta manera se ofrecen oportunidades más abiertas al intercambio y la participación de los integrantes que provienen de sociedades con limitaciones o restricciones. Se busca que todos puedan interactuar sin prejuicios ni malentendidos. Un ejemplo de buena práctica es el caso de edX, en cuya plataforma los y las participantes puedan elegir apodos que sean neutros y no mostrar su género en su perfil.
- d) Es necesario revisar las reglas de etiqueta para regular el comportamiento entre participantes y ver que responden a criterios de género y diversidad.

4.2.5 Actividades de trabajo en equipo

23

Las actividades de trabajo en equipo implican un cuidado especial para que dentro del mismo se mantengan las reglas de la etiqueta en red (o netiqueta) que incluyen una perspectiva de género y diversidad. Además, en estas actividades hay que tener en cuenta lo siguiente:

- a) Si se van a conformar grupos mixtos y es un curso *instructor-paced* o con tutor, hay que establecer ciertas reglas y velar por una participación equitativa. Detectar a tiempo las actitudes impositivas o de exceso de protagonismo, abrir oportunidades para que todo el mundo pueda aportar, monitorear qué se dice y quién lo dice, y animar a utilizar *red flags* de la plataforma para denunciar situaciones que vulneren la libre y respetuosa participación en el seno del equipo.
- b) Permitir la posibilidad de autoformar los grupos por parte de la audiencia y dejar que cada participante trabaje como se sienta más a gusto, desde el respeto a las peculiaridades culturales de cada participante.

4.2.6 Actividades síncronas, en vivo o virtuales

Las actividades síncronas, en vivo o virtuales implican eventos donde el profesorado o tutores interactúan en una sesión en directo con el alumnado y con un horario determinado. Para realizar correctamente estas actividades desde el punto de vista de género y diversidad se requiere:

- a) Escoger diversidad de personas expertas, hombres, mujeres, de diferentes procedencias dentro del profesorado.

b) Organizar la actividad para favorecer la presencia de públicos diversos, en horarios que no impidan la participación de las mujeres u otras personas con responsabilidades diversas.

c) Si hubiera interacción, la persona que lidera la sesión debe prestar atención a la participación, quién realiza intercambios o si hay rondas de preguntas, ofrecer posibilidades a participantes variados.

4.2.7 Recomendaciones generales para lograr un lenguaje inclusivo en los materiales y actividades del curso

El lenguaje tiene una correlación con el orden simbólico de la vida social. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): “Al hablar o escribir, las palabras se transforman en representaciones y estas, en un imaginario colectivo. Aprender a nombrar las personas y las cosas del entorno mediante el lenguaje conlleva prejuicios, matices de discriminación y atribuciones arbitrarias que encasillan aquello que se nombra” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2010, pág. 36). El lenguaje sexista recurre a los estereotipos de género y con ello fomenta la discriminación.

Por lo tanto, promover la igualdad de género y la no discriminación conlleva repensar y reaprender el lenguaje para desterrar el sexismo de los contenidos utilizados en la comunicación (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2010, pág. 36).

24

RECURSOS	USO ANDROCÉNTRICO	USO INCLUSIVO
El uso de personas	50 heridos	50 personas heridas
Cambiar formas personales	Los redactores Los alumnos Los niños	La redacción El alumnado La infancia
Dobles formas	Jóvenes y niños Los expertos	Jóvenes, niños y niñas Las y los expertos
Omitir el sujeto	Nosotros exigimos al Gobierno peruano...	Exigimos al Gobierno peruano...

A continuación, se muestran ejemplos de cómo cambiar el lenguaje en frases concretas:

Cambiar esta frase...	por esta otra....
Sé respetuoso	Actúa con respeto
... mantener un espacio de conversación en el que todos se sientan cómodos.	... mantener un espacio de conversación en el que todas las personas se sientan cómodas.
Sé claro	Escribe con claridad
Esto ayudará a tus compañeros	Esto ayudará a tus colegas
... al terminar una publicación, pide a los participantes.	... al terminar una publicación, pide al resto del grupo.

4.2.8 Recomendaciones para filmar con enfoque de género y diversidad

Las imágenes son mecanismos simbólicos de representación de la realidad y tienen gran potencia para construir el imaginario colectivo de una sociedad. Ampliar, diversificar y complejizar la representación visual de las mujeres y evitar sobredimensionar la violencia es importante para acabar con los mensajes que contribuyen a reproducir estereotipos de género (Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina (UNRWA), 2017, pág. 81); asimismo, abrir la mirada a personas de pueblos indígenas y afrodescendientes contribuye a su integración en la vida, a normalizar su presencia y a eliminar ideas de exotismo o estereotipos.

25

En las informaciones, las imágenes tienen una fuerza comunicativa muy poderosa y el alumnado tiende a equiparar la imagen con la “realidad objetiva”. De ahí que sea necesario reflexionar acerca de los riesgos de las imágenes que se emplean (Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina (UNRWA), 2017).

A continuación, algunas recomendaciones a la hora de tomar fotografías o grabar videos para que el resultado sea inclusivo y respetuoso con la diversidad:

TAREA	PROPÓSITO	PAUTA
Reflejar el contexto	<p>Buscar emplazamientos donde las mujeres sean protagonistas y recuerda: ¡no sólo en los espacios domésticos!</p> <p>Buscar escenas en las que personas indígenas y afrodescendientes tengan acceso y control a recursos.</p>	<p>Realizar tomas de las fuentes principales que acompañan el proyecto. Pide permiso para filmar en lugares de trabajo o donde realizan la actividad principal por la cual serán entrevistadas (Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina (UNRWA), 2017)</p> <p>Se trata de evitar el folclorismo, las ideas exóticas vinculadas a estos pueblos. Reproduce imágenes en las que manejen recursos, por ejemplo, ordenadores, o donde estén tomando decisiones.</p>

Explicar el problema	Retratar el problema filmando consecuencias que reflejen el impacto diferenciado.	Tomar imágenes de los lugares y conflictos que indican las mujeres e intenta tomar imágenes cuando haya mujeres. De la misma manera trata a personas de pueblos indígenas o afrodescendientes.
Explicar la causa	Busca imágenes de archivo.	Solicitar a las mujeres y personas indígenas o afrodescendientes a las que entrevistas como fuente que te proporcionen imágenes de archivo.
Aportar imágenes igualitarias	Evitar asimetrías de género o de origen en la representación gráfica.	Utiliza ángulos similares cuando se fotografíe o filme a hombres y mujeres (Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina (UNRWA), 2017). La tendencia que hay que evitar es usar el contrapicado para los hombres (parecen más grandes) y el picado para las mujeres (desde arriba, donde pueden parecer pequeñas o menos importantes). Cuando pidas posar a una mujer, pregúntate si le sugerirías esa pose a un hombre. Comprueba una vez más quiénes salen y qué están haciendo.

4.2.9 Checklist para el uso de imágenes de terceros

Cuando se necesita utilizar fotos de terceros también hay que poner mucho cuidado en las fotografías que se seleccionan. En muchas plataformas de adquisición de imágenes estas muestran la diversidad que existe en Estados Unidos, pero son a veces poco aplicables a otros contextos culturales.

Algunas preguntas que pueden orientar la selección de imágenes son las siguientes (Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina (UNRWA), 2017):

- ¿Esta foto o toma narra la historia que quiero contar, o debo utilizar una fotografía más apropiada?
- ¿Cuál es la motivación para publicar la fotografía o el video?
- ¿Cuáles son las posibles consecuencias de usar esta foto? ¿Las personas se verán reflejadas o podrían en cambio ofender a ciertas poblaciones?
- ¿Cómo reaccionarías si estuvieras en la foto?
- ¿Hay alguna manera alternativa de presentar la información si no se encuentran imágenes adecuadas para seguir contando la historia de una manera clara?
- Al elegir fotografías de mujeres, pueblos indígenas o afrodescendientes, resulta útil la

llamada “regla de la inversión”: intercambia a la persona que vas a filmar/fotografiar por un hombre blanco. ¿Qué resultado obtienes? ¿Comunicaría la fotografía el mismo concepto? ¿Sigues pensando que esa toma es realmente necesaria porque aporta información de contexto? ¿Le fotografiarías o filmarías de la misma manera?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de uso de imágenes que NO son adecuados desde el punto de vista del respeto al género y la diversidad:

a) En un video sobre agricultura y alimentación vemos las siguientes imágenes. ¿Qué nos sugieren? ¿Qué pueden estar indicando?

Ilustración 1. Imágenes extraídas de un curso en línea del BID.



Al analizar las imágenes se observa que casi todas ellas dejan a las mujeres en el **rol reproductivo** (compran y cocinan), pero reservan el **rol productivo** a los hombres (cultivan, trabajan en invernaderos, son técnicos de campo).

b) Otro ejemplo relacionado tanto con los roles de género como la presentación de la diversidad es el siguiente. ¿Qué nos comunican estas imágenes?

Ilustración 2. Imágenes extraídas de un curso en línea del BID



Parece representar que los hombres (blancos) toman las decisiones (foto de la mesa de reunión) y las mujeres indígenas preservan las tradiciones (foto de los trajes típicos de Surinam).

28

c) En otro video de ciencia y tecnología en América Latina encontramos estas imágenes:

Ilustración 3. Imágenes extraídas de un curso en línea del BID.



Si bien aquí vemos la presencia de mujeres en la ciencia, ¿quiénes están ausentes? ¿De qué origen étnico son las personas que manejan la tecnología? Todas son personas que se podrían identificar como blancas. Se deberían buscar fotos o imágenes que muestren la diversidad que existe en esa región.

d) En un video sobre vida sana se refleja esta imagen:

Esta es una manera muy particular de entender cómo se debe llevar una vida activa y sana procedente de los países occidentales y de la vida en las ciudades. La pregunta que surge sería, por ejemplo, si las personas indígenas se sienten reflejadas en el mensaje. ¿Se podría pensar en poner varias imágenes con sentidos diferentes de lo que es llevar una vida sana?



Ilustración 4. Imágenes extraídas de un curso en línea del BID.

e) En los videos animados también se pueden representar los estereotipos de género o la falta de diversidad. A modo de ejemplo, un vídeo en el que se muestran las siguientes imágenes al hablar de la escasez de agua en el planeta tierra:

Ilustración 5. Imágenes extraídas de un curso en línea del BID.



En el planeta tierra somos 7,000 millones de habitantes

Una persona consume mil metros cúbicos al año

Tendríamos para vivir durante 10,000 años

En todas estas imágenes, la humanidad está representada únicamente por hombres adultos. No se muestran mujeres, ni figuras de diferentes tamaños que puedan incluir niños, ancianos, personas con discapacidad... aunque a todas estas otras personas también les afecta el uso y consumo de agua en el planeta tierra.

Producir cursos sensibles a temas de género y diversidad implica realizar preguntas en cada momento sobre qué oportunidades nos ofrecen, los contenidos, actividades e imágenes para construir equidad y eliminar estereotipos y discriminaciones.

5. IMPLEMENTACIÓN

5.1 Guía general

La implementación es la fase donde el alumnado está realizando el curso, pero también incluye los procesos de preparación del curso en plataforma. Dependiendo del tipo de curso, los participantes pueden tener o no interacción con el equipo del curso o con otros estudiantes. Según la formación habrá que adaptar las herramientas para que la implementación respete las pautas de inclusión de los temas de género y diversidad.

Desde el inicio al fin del curso se debe vigilar y mantener la mirada de género y respetar la diversidad de la audiencia.

Es necesario conocer qué personas acceden a los cursos, si forman parte del público tradicional o no, y qué implicaciones puede conllevar, principalmente en los cursos *instructor-paced*.

En cambio, en los cursos sin tutor no hay mucha posibilidad de influir durante la implementación, y hay que prestar especial atención a las fases previas para garantizar la inclusión de los elementos de género y diversidad, por ejemplo, en las guías sobre el uso de la plataforma o la netiqueta a respetar durante el curso. En este tipo de cursos autoguiados hay que tener cuidado con el apoyo técnico a la resolución de problemas, donde es importante mantener un lenguaje inclusivo, un tratamiento altamente respetuoso y no incurrir en estereotipos o discriminaciones.

El [apartado 5.2](#) ofrece una serie de consejos y recomendaciones específicas para los cursos con tutoría o con personas que moderan los foros.

Estándar relativo a la implementación

Los cursos se facilitan o imparten de inicio a fin respetando la diversidad de género y de culturas de los participantes.

Pautas para considerar en esta fase

- Valorar criterios de género y diversidad al seleccionar los tutores y tutoras (edad, género, procedencia).
- Evitar reforzar roles y estereotipos al seleccionar tutores. Por ejemplo, mujeres en cursos donde la temática sea educación y hombres en cursos de economía.
- Elaborar ejemplos de mensajes adecuados a género y diversidad.
- Si fuera posible, ofrecer alternativas a personas con problemas de acceso a tecnología (zonas rurales, personas mayores, etc.)

5.2 Guía para tutores y tutoras online

Los tutores y tutoras deben ser conscientes de que las desigualdades, discriminaciones y estereotipos relativos al género y los pueblos indígenas o afrodescendientes que existen fuera del mundo virtual, es muy probable que se reproduzcan en el entorno virtual.

A continuación, se detallan algunas recomendaciones para facilitar al profesorado una mirada de género y diversidad en su preparación e interacción con los participantes.

5.2.1 Antes de comenzar el curso

Los tutores y tutoras deben ser los primeros en salir de sus propias culturas y temporalmente mantenerse neutrales para tratar de comprender las diversas culturas del alumnado. Se trata de una adaptación mutua para lograr comunicación armoniosa y generar relaciones de aprendizaje seguras.

Además, deben ser conscientes de los posibles sesgos en torno al género que puedan aparecer durante la formación. Por ejemplo, en cursos diseñados sin lineamientos de género y diversidad puede haber textos o imágenes que ahondan en las diferencias, discriminan o invisibilizan a algún grupo por su género o por su origen. Por ello, hay que conocer y repasar bien los contenidos, ejemplos, actividades y metáforas que se van a utilizar para no perpetuar o crear sesgos de género, discriminación o inequidades.

31

A la hora de proponer actividades en horarios concretos hay que prestar atención a no dejar fuera a mujeres que, por el rol que juegan en la sociedad, muchas veces ligados a la familia, no puedan atender en ese preciso momento las actividades del curso. Una posible solución sería proponer dos horarios diferentes, o acordar el horario con el grupo.

Cuando sea posible, se recomienda preparar discusiones sobre otras culturas. Por ejemplo, en cursos con audiencia de América Latina y el Caribe incluir temáticas indígenas o afrodescendientes respecto a sus conocimientos, cultura, identidad, y compartir aportes que puedan hacer desde su realidad al tema del curso.

Es muy importante redactar reglas de netiqueta que incluyan buenas prácticas de género y diversidad para regular el comportamiento en el aula virtual, en los foros de discusión, así como en los trabajos en grupo. Hay que asegurarse de que tengan un lenguaje inclusivo, que ayuden al alumnado a huir de los estereotipos y los sesgos, y que faciliten la participación igualitaria en el curso.



5.2.2 Cómo interactuar durante el curso

Durante la interacción con los y las participantes se debe evitar hacer suposiciones basadas en el género o en la cultura, y no generalizar según sus comportamientos, habilidades o maneras de aprender. Así mismo, no se debe tratar a los participantes de manera estereotipada o diferente según su género, edad u origen, y basarse exclusivamente en sus diferentes necesidades de aprendizaje.

Un punto importante es considerar los diferentes estilos culturales de comunicación que pueden tener los participantes. Por ejemplo: las personas con un estilo explícito funcionarán mejor con un texto escrito; pero si son personas que necesitan contexto y lenguaje corporal, tendrán más dificultades para transmitir mensajes escritos. Otros ejemplos pueden derivarse de la diferencia entre tener una *linear mindset* (en las culturas occidentales) o *circular mindset* (de muchos pueblos indígenas latinoamericanos) y, por tanto, el tipo de actividades que pueden entenderse más fácilmente según la cultura de origen.

Los tutores y tutoras deben asegurarse de que todos los participantes tengan las mismas oportunidades y libertades para contribuir y comentar. Para ello se deben proponer diversidad de actividades (individuales, grupales, en equipos pequeños) para que cada participante encuentre su sitio. También se recomienda utilizar los mensajes privados para indagar sobre las causas de escasa participación por parte de individuos concretos; se puede pactar un número máximo de intervenciones para que aquellos participantes más vocales dejen espacio a quienes encuentran más dificultad en expresarse.

32

Si se usan actividades entre pares, desde la tutoría del curso se debe estar atento a posibles sesgos o discriminaciones de género, por ejemplo, en *peer rating*. Una forma de hacerlo es no mostrar el nombre del colega a quien uno está evaluando, lo que mitiga esta eventualidad, pero también se puede solicitar a los participantes que no incluyan sus nombres en los documentos producidos. En todo caso, el tutor o tutora debería leer los trabajos y verificar la puntuación dada para detectar a tiempo cualquier problema en este sentido.

El profesorado debe tener la suficiente formación para recibir y solucionar quejas respecto a sesgos de género o sobre el ambiente de aprendizaje. Deben animar a participantes de ambos sexos y de orígenes y capacidades diversas a emprender tareas técnicas, asumir roles de liderazgo y ofrecer modelos a seguir.

Sobre todo, se debe prevenir y no tolerar ningún tipo de comportamiento abusivo, sexista o racista entre los participantes.



6. EVALUACIÓN

6.1 Guía general

La evaluación de un curso es imprescindible para conocer si el curso ha sido efectivo, si las personas han aprendido lo que se especificaba en los objetivos de aprendizaje o adquirido las habilidades definidas y si han quedado satisfechas con el curso.

En el BID se usa el modelo de evaluación de Kirkpatrick. En el nivel 1 se mide la satisfacción de los participantes, en el nivel 2 la adquisición de conocimientos y habilidades, el nivel 3 mide el cambio en el comportamiento y el nivel 4 los resultados de aplicar el conocimiento adquirido (Kirkpatrick Partners, s.f.). En cada uno de esos niveles se pueden incluir la perspectiva de género y diversidad, pero sobre todo en aquellos en los que se usan encuestas para obtener la información, en especial el nivel 1. Además, se realiza una encuesta inicial para entender quién es nuestra audiencia y qué intención tiene al tomar el curso, para entender sus necesidades y motivaciones.

Además de los datos que normalmente se extraen gracias a los diferentes momentos de evaluación, hay que plantearse qué otras dimensiones hay que analizar en los cursos que influyan en aspectos de género y diversidad, más allá de los números y porcentajes de hombres y mujeres que los cursan.

33

Aunque puede ser de utilidad consultar bibliografía y herramientas sobre la transversalización de los temas de género en los cursos, hay que tener en cuenta que esas herramientas están pensadas para cursos sobre la temática en cuestión. La presente guía pretende que las personas que la utilicen puedan realizar esa transversalización independientemente de la temática de su curso.

Estándar relativo a evaluación

Los instrumentos de recogida y análisis de datos para la evaluación del curso incorporan las dimensiones de género y de diversidad.

Pautas para considerar en esta fase

- Las personas encargadas del análisis deben tener cierta formación básica en género y diversidad para saber extraer conclusiones de las preguntas incorporadas al respecto.
- No es necesario sobrecargar las encuestas. En algunos casos se debe preguntar lo mismo de otra manera, y en otras será necesario incluir nuevas preguntas complementarias para ahondar posteriormente en el análisis.

6.2 Encuesta inicial

En el BID, al principio de los cursos se incluye una encuesta con una serie de preguntas para conocer mejor al alumnado. Los resultados de la encuesta ayudan a entender mejor quién es la audiencia del curso y cuáles son sus necesidades.

En la encuesta se incluyen parámetros demográficos (edad, género, nivel de estudios, sector de actividad...) y también preguntas sobre el interés en tomar el curso y los objetivos finales de la persona que lo realiza.

A la hora de elaborar todas estas preguntas se pueden o no incluir las perspectivas de género y diversidad. Es importante contar con personas que tengan experiencia en la materia.

Por ejemplo, cuando se pregunta sobre el género se puede dejar una pregunta abierta para que la persona se describa a sí misma: “Mi género se ve mejor representado por el término... [caja de texto]”.

Esta opción permite que la persona se autodefina, pero también puede ser un desafío a la hora de analizar los resultados ya que hay que crear las categorías más representativas de toda la muestra. Otra posibilidad es dejar un listado de posibilidades como el propuesto por el Instituto Fenway (The Fenway Institute):

Identidad de género: ¿Usted se considera? (Marque uno.):

- 1) Hombre
- 2) Mujer
- 3) Hombre transgénero/ Hombre trans/ Mujer a hombre (FTM)
- 4) Mujer transgénero/ Mujer trans/ Hombre a mujer (MTF)
- 5) De género no conformista (genderqueer), ni hombre ni mujer exclusivamente
- 6) Categoría de género adicional/ (u otro), por favor especifique:
- 7) Prefiero no contestar

En cuanto a los temas de diversidad también hay varias formas de recoger esta información. Las personas se pueden sentir como pertenecientes a uno o varios grupos y debemos recoger esa información para comprender mejor la audiencia del curso y, además, para poder tratar la información con mirada de diversidad.

Hay diversas variables para agrupar a las personas según como se autoidentifiquen, como son el idioma hablado (incluyendo desplegables de lengua nativa, de lengua indígena o el idioma materno); por pertenencia a una etnia o pueblo indígena concreto; o por cultura, costumbres y antepasados.

En varios países de América Latina y el Caribe, este es un derecho recogido en la legislación nacional como en Ecuador y Argentina. Pero, el problema con las categorías oficiales usadas por los Estados y sus instituciones es que, en ocasiones, contribuyen a delimitar divisiones étnicas y fronteras sociales que ciertos grupos pueden no aceptar con facilidad.

En el Anexo 3 de “Los pueblos indígenas en América Latina”⁵, la CEPAL ofrece un listado de pueblos indígenas que se podría utilizar para generar estos formularios en el caso de cursos con audiencia de esa región. Cuando se trata de otras regiones hay que buscar listados similares que reflejen la posible diversidad del alumnado del curso.

Otra opción, como ocurría con el género, es dar un listado de posibilidades sobre el origen de las personas para que elijan con el que más se identifican:

¿Cuál es el origen étnico con el que más te identificas?

- ☐ Africano o Afrodescendiente
- ☐ Asiático o asiático descendiente
- ☐ Europeo o europeo descendiente
- ☐ Oriente Medio o Norte Africano descendiente
- ☐ Indígena o descendientes de indígenas o pueblos ancestrales
- ☐ Mixto

35

También se pueden buscar opciones que se ajusten simplemente a la realidad de su organización. Por ejemplo, en el BID existen políticas y planes de acción dirigidas principalmente a dos grupos: las poblaciones afrodescendientes y los pueblos indígenas. Para ver si los cursos están siendo aprovechados por estas poblaciones se puede simplemente preguntar en la encuesta:



¿Te identificas como afrodescendiente?

¿Te identificas con un pueblo indígena o ancestral? Por favor, especifique.

En cuanto a la parte de la encuesta que pretende conocer mejor las intenciones para tomar el curso o los objetivos del alumnado, se puede pensar que también hay temas que pueden estar relacionados con cuestiones de género o diversidad.

Por ejemplo, si el curso en línea tiene actividades sincrónicas, con una fecha y horario determinado, se podrían incluir preguntas para indagar sobre la disponibilidad de tiempos para cursarlo y posibles impedimentos o retos. Esta información será de gran ayuda a la hora de

⁵ Mencionado en el capítulo sobre diseño de contenidos.

pautar los tiempos globales del curso; la selección de actividades sincrónicas y sus horarios, para evitar que estas sucedan en momentos en los que haya personas que no van a poder participar.

6.3 Encuesta de satisfacción: nivel 1

La encuesta de satisfacción se realiza al final del curso y se corresponde con el nivel 1 del modelo de evaluación de Kirkpatrick. Esta sirve para evaluar si las personas que tomaron el curso están satisfechas con la calidad y contenidos de este y respondió a sus necesidades de formación. En el BID se utiliza la escala de Likert de 5 puntos para medir y analizar las respuestas, pero también se incluyen preguntas abiertas para que las personas puedan compartir su opinión sobre los diferentes temas preguntados en la encuesta.

A la hora de realizar las preguntas de evaluación de los contenidos y actividades hay que ser sensibles a los temas de género y culturales, así como evitar estereotipos (ONU Mujeres, 2018). Pero, además de cuidar cómo se hacen las preguntas, también se debe incluir preguntas que faciliten evaluar el curso desde las perspectivas de género y diversidad. Por ejemplo, se puede preguntar si los contenidos del curso reflejan cómo la problemática tratada afecta específicamente a las mujeres, las poblaciones indígenas o a las personas afrodescendientes, o si los contenidos del curso han sido respetuosos con las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las personas afrodescendientes y el colectivo LGTBIQ+. Estas preguntas ayudarán a mejorar futuras ediciones del curso para que sea más inclusivo.

36

Igualmente, se puede evaluar si en la producción del curso se han incluido bien las recomendaciones de esta guía, preguntando, por ejemplo, si los instructores y los recursos de aprendizaje del curso presentan un balance en el número de hombres y mujeres. Lo mismo ocurre con la implementación donde se puede preguntar si el equipo del curso con el que han interactuado (tutores, miembros de la parte técnica, etc.) han sido respetuosos con las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las personas afrodescendientes y el colectivo LGTBIQ+, o si en las actividades con tutoría se ha garantizado la participación de todas las personas por igual.

Para extraer conclusiones más ricas se debería repetir también en esta encuesta las preguntas de género y autoidentificación, para poder saber qué afecta a quién, poder comparar y extraer estadísticas diferenciadas, así como mejorar los recursos de aprendizaje del curso o su implementación.

6.4 Análisis

Añadir preguntas que aporten una mirada de género y diversidad ayudará a conseguir información para ampliar los aspectos a evaluar, y así incluir en los informes de evaluación datos e indicadores sobre estas áreas, con análisis diferenciados por grupos diversos para identificar diferencias de percepciones.

Se podrían analizar diversos elementos en torno al género, edad y origen de los y las participantes:

- Temas que más interesan y actividades preferidas para tratarlos.
- Identificar barreras para acceder o finalizar el curso. Analizar los datos de acceso versus el universo. Por ejemplo, si un tema afecta más a las mujeres (como el agua) por qué en el curso hay más hombres. O si un tema afecta más a poblaciones indígenas, se debe verificar si en ese curso estas poblaciones son o no representativas.
- Si los contenidos y la metodología son amigables para todos los grupos que componen la audiencia objetivo o si se pueden ver resultados diferentes según el origen o el género de las personas.
- Si los diferentes grupos se sienten representados y respetados.

El análisis de la información de esta encuesta permite entender mejor estas perspectivas, comprender las diferencias y necesidades específicas, pero también, mejorar el curso y su implementación. Si por ejemplo se observa que un porcentaje importante de las personas que dijeron ser transgénero responden que los tutores no han sido respetuosos con las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las personas afrodescendientes y el colectivo LGTBQI+, se pueden identificar quiénes fueron los tutores para apoyarles a que no apliquen sesgos a la hora de hablar o tratar con el alumnado y que usen prácticas respetuosas e inclusivas. Gracias al análisis de las preguntas abiertas se podría, además, identificar si hubo prácticas indebidas o discriminatorias y aplicar medidas correctoras.



CHECKLISTS



Se han desarrollado *checklist* para asegurar que se estén incluyendo en cada una de las fases del modelo ADDIE los estándares de género y diversidad definidos para cada fase.

A cada pregunta se puede responder sí o no. Cuando se indica no, no significa que no se hayan aplicado los enfoques de género y diversidad en esa parte, sino que hay veces que, aunque se ha planteado cómo se podrían incluir estos enfoques, no se ha encontrado la manera de hacerlo. El solo hecho de plantearse la pregunta ya es aplicar los estándares de la guía.

En el apartado de por qué, se pueden explicar las razones de nuestras respuestas para reflexionar por qué se respondió de esa manera.

Por ejemplo, si se responde “NO” cuando se pregunta si el equipo incluye personas que trabajan en proyectos relacionados con género y diversidad, se puede especificar que no se incluyó porque, a pesar de haberlo intentado, el cliente no contaba con ninguna persona que hubiera trabajado en estos temas, o que quienes tenían experiencia no tenían disponibilidad o tiempo para trabajar en el equipo del curso.

38

1. ESTÁNDAR RELATIVO AL ANÁLISIS DE NECESIDADES

El análisis de necesidades de aprendizaje incorpora los elementos de género y diversidad suficientes para desarrollar un producto respetuoso con las políticas internacionales en la materia.



¿Se han compartido documentos clave en materia de género y diversidad, y esta guía de pautas con el cliente o SME?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿El equipo del curso incluye personas que trabajan en áreas relacionadas con género o diversidad o que son expertas en estos temas para brindar asesoramiento continuado?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____





¿El problema que da origen al curso ha sido expresado desde el punto de vista de género y diversidad, reflejando cómo afecta de manera diferenciada a distintos colectivos?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Los indicadores de éxito del curso están desagregados por género, edad y origen étnico?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Se ha analizado a la audiencia de manera que queden sistematizadas las peculiaridades por género o por origen?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Se han incluido grupos subrepresentados por su raza, cultura, género, etc., como posible audiencia del curso?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Se han incluido conocimientos relativos a cuestiones de género, equidad e igualdad en los contenidos del curso?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Se han incluido conocimientos y saberes de pueblos indígenas o afrodescendientes en los contenidos del curso?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____

2. ESTÁNDAR RELATIVO AL DISEÑO INSTRUCCIONAL

El diseño instruccional de los cursos refleja la diversidad de la audiencia y no incorpora elementos de impacto negativo a cuestiones de género y diversidad.



¿Se han podido incluir objetivos de aprendizaje de igualdad o equidad de género?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Los contenidos del curso incluyen diversidad de puntos de vista y representaciones culturales diferentes y no solo representan la cultura dominante?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Los contenidos a incorporar en el curso reflejan cuestiones de género, de derechos de las mujeres, de igualdad y equidad?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



Los contenidos a incorporar en el curso incluyen las peculiaridades de desarrollo de los pueblos indígenas y afrodescendientes, su cosmovisión, sus derechos, sus tradiciones y conocimientos ancestrales?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Se ha incorporado algún objetivo que refleje cuestiones de género o de diversidad, expresando cómo afecta este problema a distintos grupos de población en función de su origen étnico, cultural, sexual o religioso?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿En los contenidos del curso se han incluido casos que reflejen la realidad diferenciada de cómo afectan los temas del curso a los diferentes grupos de población según su origen étnico, cultural, sexual o religioso?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____

3. ESTÁNDAR RELATIVO A LA PRODUCCIÓN

Los recursos de aprendizaje del curso se han elaborado y diseñado incorporando las dimensiones de género y diversidad.



¿Los materiales del curso utilizan lenguaje inclusivo?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Se han diseñado las actividades siguiendo las pautas de esta guía?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Los videos tienen como presentadores tanto a personas de distintos géneros y ambos transmiten elementos de contenido técnico?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Los videos del curso muestran una variedad de personas desde el punto de vista de género y diversidad sin estereotipar a nadie, donde todas las personas, independientemente de su género y origen, tienen un discurso igualmente relevante?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Las imágenes que utiliza el curso muestran una variedad de personas desde el punto de vista de género y diversidad sin estereotipos?

☐ SI ☐ NO

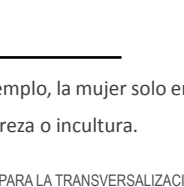
¿POR QUÉ? _____



¿En videos e imágenes aparecen personas de orígenes diversos en posiciones de poder y de vulnerabilidad indistintamente?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



Las imágenes y lenguaje de los videos y lecturas muestran actitudes no estereotipadas hacia los diferentes grupos ⁶?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____

¿En los recursos opcionales o de apoyo hay bibliografía que refleje la temática del curso desde diferentes perspectivas, como las mujeres, los pueblos indígenas, etc.?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____

⁶ Por ejemplo, la mujer solo en su rol reproductor o en relación con la belleza. En el caso de los pueblos indígenas o afrodescendientes relacionados con pobreza o incultura.

4. ESTÁNDAR RELATIVO A LA IMPLEMENTACIÓN

Los cursos se facilitan o imparten de inicio a fin respetando la diversidad de género y de culturas de los participantes.



¿Se ha podido garantizar la igualdad de oportunidades de participar en el curso independientemente de la raza, etnia, idiomas, religiones, géneros, antecedentes culturales, estado sociocultural y orientación sexual del alumnado?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿El sistema de atención al participante incluye la posibilidad de comentar sobre discriminaciones, sesgos de género, comportamientos abusivos o sexistas por parte de otros participantes?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Hay instrucciones de comportamiento relacionadas con el respeto y la no discriminación por género o diversidad en las pautas de netiqueta?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____

42

5. ESTÁNDAR RELATIVO A LA EVALUACIÓN

Los instrumentos de recogida y análisis de datos para la evaluación del curso incorporan las dimensiones de género y de diversidad.



¿Se han modificado las encuestas para incluir un enfoque de género y de diversidad?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____



¿Se han tratado las encuestas para analizar los resultados por género y origen cultural, étnico o racial?

☐ SI ☐ NO

¿POR QUÉ? _____

ANEXO A. CUESTIONES BÁSICAS SOBRE GÉNERO Y DIVERSIDAD



El contenido de este anexo ayudará al usuario de la guía a centrarse en la materia y a comprender las indicaciones prácticas. Además, se incluyen unas sugerencias de dónde encontrar más contenido y oportunidades de formación para realmente apropiarse de la temática.

A.1 GÉNERO

A.1.1. Breve teoría de género: Sexo / género

43

Cuando se habla de “sexo” nos referimos a las diferencias biológicas existentes entre hembras y varones. Son determinadas por el nacimiento y no se modifican por sí mismas. Estas diferencias incluyen:

- Los órganos genitales internos y externos.
- Las particularidades endocrinas.
- Las diferencias relativas a la función de procreación.

A partir de estas características biológicas somos clasificados como “hombre” o “mujer”, pero hay personas que presentan una configuración genética, gonádica, morfológica u hormonal diferente, a quien se denomina personas intersexuales.

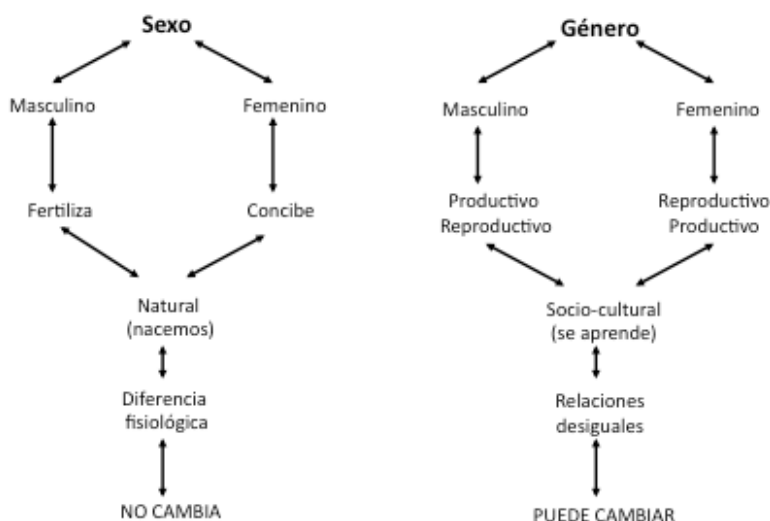
El “género” está relacionado con los atributos que, social, histórica, cultural y geográficamente se han asignado tradicionalmente a los hombres y a las mujeres. Para definir “género” se puede utilizar la definición que el BID recoge en el documento de “Política Operativa sobre Igualdad de Género en el Desarrollo”, publicado en noviembre de 2010:

“El género se refiere a las características y roles de comportamiento socialmente atribuidos a mujeres y hombres en un contexto histórico, cultural y socioeconómico dado, más allá de sus diferencias biológicas, y que ayudan a determinar las responsabilidades, oportunidades y barreras encontradas por mujeres y hombres”.



Para diferenciar sexo y género se puede utilizar el concepto de “biológico” o “construido” (Yaksic Prudencia, 2001): si se dice “la menstruación es una cuestión de género”, se refiere a algo biológico y, por lo tanto, es sexo. En cambio, si se dice “con la menstruación no te puedes bañar”, se transmiten creencias culturales y socialmente construidas. No hay un hecho biológico detrás de esta afirmación, por lo que es una cuestión de género.

Diferencias entre Sexo y Género



44

A.1.2 Componentes de la definición de género

El *género* determina lo que se cree que hombres y mujeres deberían hacer y cómo se deberían comportar: roles.

“Género” es el término que se usa para referirse a las características que social y culturalmente se asocian como masculinas y femeninas. Dichas características abarcan desde las funciones que se le han asignado a cada sexo (cazar, trabajar, cuidar a los hijos), las actitudes que se les atribuyen a las personas de uno u otro sexo (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016, pág. 4).

Siguiendo esa atribución de funciones y actitudes se han determinado los roles que cada cual debe jugar en la sociedad. “Los roles determinan acciones y comprenden las expectativas y normas que una sociedad establece sobre cómo debe actuar y sentir una persona en función de que sea mujer o hombre, prefigurando una posición en la estructura social y representando unas funciones que se atribuyen y que son asumidas diferencialmente por mujeres y hombres” (Berdasco García, 2018, pág. 71).

ROL REPRODUCTIVO	ROL PRODUCTIVO	ROL COMUNITARIO
<ul style="list-style-type: none"> Tareas asociadas a la reproducción biológica (dar a luz y criar a las hijas e hijos). Tareas de mantenimiento diario de la fuerza de trabajo (preparación de alimentos, recogida de agua y leña, saneamiento de la vivienda y mantenimiento de sus condiciones de habitabilidad, abastecimiento, cuidado y atención emocional a los miembros de la familia) (Moser, 1989). Tareas de reproducción del orden social (socialización de hijas e hijos, mantenimiento de las redes familiares y de apoyo mutuo, transmisión de activos culturales) (Moser, 1989). 	<p>Tareas de mantenimiento y sustento económico.</p>	<p>Tareas de organización y gestión de la sociedad, participación activa, política.</p>
<p>Casi siempre son realizadas por las mujeres y las niñas, y en las comunidades pobres consumen mucha energía y tiempo porque se hacen manualmente.</p>	<p>Esencialmente atribuido a los hombres.</p> <p>Si lo ejercen las mujeres, muchas veces es como generadoras secundarias de ingresos.</p>	<p>Ambos participan en distintos niveles.</p>
<p>Los roles están directamente asociados a los ámbitos de relación y estos marcan tiempos y espacios diferentes (Berdasco García, 2018).</p>		
<p>Ámbito doméstico</p> <ul style="list-style-type: none"> Invisible Cerrado Espacio de aislamiento Escasa existencia de relaciones sociales 	<p>Ámbito público</p> <ul style="list-style-type: none"> Visible Abierto Espacio de relación Espacio de poder social 	<p>Cuando lo ejercen los hombres suele ser un nivel político público, de autoridad (alcaldías, partidos políticos, consejos).</p> <p>Cuando lo ejercen las mujeres suelen ser tareas vinculadas a la gestión comunitaria (voluntariado, comités de agua potable, asociaciones de familias de alumnos, organización de eventos sociales, ceremonias y celebraciones).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Tiempo circular. No tiene principio ni final conocido. Carece de horario, pero es sistemático. No tiene valor social. No tiene valor de uso, no está integrado en las estadísticas oficiales (Berdasco García, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo con principio y fin conocido. Tiene horario. Tiene valor social. Tiene valor de uso, valor económico. Produce bienes y servicios (Berdasco García, 2018). 	

Actualmente esta visión es estereotipada y ya no se cumple con tanta frecuencia, gracias a las nuevas oportunidades profesionales que tiene la mujer y a la adopción de un modelo social más abierto e igualitario. Sin embargo, en muchas sociedades, el rol reproductivo sigue recayendo mayoritariamente en las mujeres que han accedido al espacio público del trabajo y que, al regresar al hogar, deben cumplir con lo que se denomina “una doble jornada laboral”.

El género cambia en el tiempo y de una cultura a otra

Esta visión hoy día parece estereotipada o antigua, principalmente en sociedades urbanas de determinada clase social. Pero algo que demuestra que el género es una construcción social es cómo cambia en el tiempo, y también para una misma generación de una cultura a otra. Incluso en un mismo país las consideraciones de lo que es adecuado para las personas cambian del ámbito rural al urbano.

Existen ejemplos clásicos: en muchas sociedades actuales los niños y hombres rechazan el color rosa y, sin embargo, en las monarquías europeas del siglo XVII se utilizaba para vestir a los príncipes niños al considerarse este color el *little red*, siendo el rojo el color de los reyes y un símbolo del poder. Más cercano a nuestro tiempo, solo basta comparar lo que la sociedad esperaba de nuestros abuelos y abuelas y lo que espera de nuestra generación.

El género afecta todos los aspectos de la vida: económico, político y social

46

No hay conductas que sean exclusivas de un sexo en concreto, sino comportamientos creados por los procesos sociales de asignación de género, que pueden cambiar tanto por la elección personal como por los cambios de contexto: en la política, la economía, la demografía o la cultura, etc.

La cuestión es que esas conductas, características y roles atribuidos a unos y a otras termina afectando todas las parcelas de la vida, impidiendo en algunas circunstancias el pleno disfrute de unos derechos que nos son atribuidos en igualdad.

En lo político, cuando se impide el voto de las mujeres, o están excluidas de determinadas instancias de poder.

En lo económico, cuando las mujeres necesitan el permiso del marido o el padre para acceder a un crédito bancario.

En lo sociocultural, cuando las primeras que abandonan la escuela son las niñas a edades tempranas o ni siquiera se les escolariza por no tener el mismo valor que el varón. O cuando los varones son orientados hacia la represión de sus sentimientos o a resolver los conflictos a través de la violencia.

Un ejemplo de la cadena de circunstancias derivadas de cuestiones de género:

Si la mujer no recibe educación no accederá a puestos de trabajo cualificados; además, si una

sociedad patriarcal excluye a las mujeres de los puestos de poder, nunca tendrán la capacidad para gestionar la riqueza. Por lo tanto, es normal que haya más mujeres pobres. La pobreza suele marcarse como un factor clave en la salud de la población. Por lo general, las personas pobres mueren más jóvenes, sufren mayores discapacidades, están expuestas a riesgos más elevados y cuando se enferman tienen menos posibilidades de recuperación.

A las condiciones de pobreza que por sí mismas producen una deficiente calidad de vida, se suman factores que pueden agravar la situación, como son la edad y el origen étnico.

El género tiene que ver con el poder y cómo se comparte.

Derivado de los estereotipos y los roles de género, los espacios de poder no se han distribuido equitativamente y han sido mayoritariamente ocupados por hombres.

Con ello, se ha terminado por construir lo que se ha denominado “dicotomía jerarquizada”, donde una parte de la sociedad asume el poder a costa de la subordinación de la otra parte:



A.1.3. ¿Cómo se construye la identidad de género?

El género se construye desde el momento del nacimiento, e incluso antes de nacer gracias a las ecografías. La identidad de género se logra a través de la socialización, de la conducta, costumbres, conocimientos, creencias y valores que se adjudican a uno u otro sexo.

Esto hace que tanto hombres como mujeres deban ajustarse a unos patrones de comportamiento y a expectativas que la sociedad reconoce como masculinos y femeninos, y a los que las personas de ambos sexos deben responder para no ser marginados dentro de su grupo social.

Se producen procesos de socialización diferenciados para cada sexo, ya que se considera a hombres y mujeres diferentes y, por tanto, se les ofrecen diferentes oportunidades que condicionan el comportamiento de las personas.

En la cultura judeocristiana predominante en América Latina y el Caribe se puede afirmar que en la actualidad:

Nacer hombre se relaciona con...	Nacer mujer se relaciona con...
Ser fuerte, invulnerable, tener emotividad contenida, con escasas necesidades afectivas y mayor iniciativa que lo sitúa, en mayor grado, a la exposición de retos y desafíos (Toledano Buendía, 2015, pág. 26).	Ser el sexo débil y secundario, ser vulnerable, tener emotividad expresa, grandes necesidades afectivas, menor fuerza física y capacidad y, por tanto, estar más expuestas a peligros (Toledano Buendía, 2015, pág. 26).
Se supone que el hombre debe mostrar... (Toledano Buendía, 2015)	Nacer mujer es mostrar... (Toledano Buendía, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> ● Autoestima básica desvirtuada ● Desapego emocional ● Afectividad inhibida ● Seguridad personal exigida ● Autoexigencia incorporada ● Resistencia al estrés disminuida ● Incapacidad empática ● Bajo umbral a la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoestima básica reforzada ● Emocionalidad integrada ● Afectividad asumida ● Seguridad personal cuestionada ● Margen de error admitido ● Dependencia aceptada ● Capacidad empática ● Resistencia al estrés

A.1.4. Implicaciones

Esteretipos

Los roles de las mujeres y de los hombres son tipificados simbólicamente como expresiones de la feminidad y la masculinidad, y van siendo normativizados hasta convertirse en rígidos estereotipos que limitan las potencialidades de las personas. Los estereotipos estimulan o reprimen los comportamientos en función de su adecuación al ideal femenino o masculino. La adaptación a los estereotipos no es homogénea y cada persona se adecúa en mayor o menor medida al conjunto de expectativas y comportamientos considerados propios de su género (Perez de Armiño, 2008).

Un estereotipo es, por tanto, una preconcepción generalizada que surge a partir de asignarle a las personas ciertos atributos, características o roles al ser clasificados dentro de un determinado grupo social (Perez de Armiño, 2008).

Los estereotipos de género no tienen relación con atributos biológicos, sino que están relacionados con las características sociales y culturalmente asignadas a hombres y mujeres. Aunque los estereotipos afectan tanto a hombres como a mujeres, tienen un mayor efecto negativo en las segundas, asignándoles en muchas sociedades roles secundarios de menor valor social y jerárquicamente inferiores.

División genérica del trabajo

La creciente separación que en muchas culturas se ha dado entre el ámbito privado (familiar o doméstico) y el ámbito público, ha dado lugar a lo que se denomina división genérica del trabajo, que asigna a las mujeres las actividades relacionadas con el cuidado de la familia y a los hombres la actuación en las esferas públicas. Según esta división, las mujeres se especializan en los roles reproductores (como madres y responsables del bienestar familiar) mientras que los hombres se especializan en los roles productores, es decir, como trabajadores remunerados y proveedores del sustento económico al hogar (Perez de Armiño, 2008).

La segunda división genérica del trabajo se produce en el campo del empleo una vez las mujeres se incorporan al mercado laboral. En este ámbito se constata que existe una segregación por género, que reserva a las mujeres mayormente ocupaciones y tareas relacionadas con las habilidades, actitudes y cualidades supuestas al género femenino (Perez de Armiño, 2008), como el cuidado (enfermería), la enseñanza (educación), etc. En esta concepción de división del trabajo según el género, se sigue viendo al hombre como proveedor principal del hogar, lo que deriva a considerar el trabajo remunerado de la mujer como una actividad subsidiaria. Esta concepción repercute en la fuerza de trabajo femenina, ya que se considera como fuerza de trabajo secundaria y, de esta manera, justifica las diferencias salariales entre hombres y mujeres (Perez de Armiño, 2008).

Manuales y cursos en línea sobre género:

- Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en programas y proyectos de desarrollo disponible en http://www.emakunde.euskadi.eus/u72-publicac/es/contenidos/informacion/pub_guias/es_emakunde/adjuntos/guia_genero_es.pdf
- El enfoque de género en la intervención social disponible en http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006_3_IS/BIBLIOTECA/MANUAL%20DE%20G%C9NERO223808.PDF
- Curso sobre identidad de género y diversidad sexual disponible en <https://www.udemy.com/igualdad-de-genero-y-diversidad-sexual/?siteID=afkiplcrEmU-lfxl4wgRhTw-Gy470Sfwdmg&LSNPUBID=afkiplcrEmU>
- Curso del IASC sobre enfoque de género (disponible en inglés o francés orientado a emergencias, pero muy bueno para aprender lo básico sobre temas de género) disponible en <http://www.iasc-elearning.org/>
- Oferta variada de ONU Mujeres disponible en <https://trainingcentre.unwomen.org/?lang=es>

A.2 DIVERSIDAD

Según el glosario del BID, diversidad es “la manera en que las personas difieren entre sí, incluso sobre la base del sexo, la nacionalidad, la etnia, la raza y/o la capacidad física, entre otros”.

En ocasiones se apela a las diferencias y similitudes, visibles o invisibles, en individuos. Entre ellas:

- Etnia
- Género y edad
- Origen nacional
- Discapacidades
- Orientación sexual
- Educación y religión
- Origen cultural

50

El [Plan de Acción para la Diversidad del BID](#) incluye acciones para abordar las necesidades de los pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad y personas LGTBQ+, en países de América Latina y el Caribe. Estos grupos tienen identidades y características únicas frente a la cultura dominante y, juntos, representan alrededor del 40% de la población de la región (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019, pág. 1). Algunos de estos grupos han sido históricamente marginados y existen percepciones, sesgos y estereotipos particulares para cada uno de ellos que influyen en la manera en la que son aceptados, las oportunidades que se les presentan y las limitaciones de acceder a ciertos niveles de estatus económico o social.

La intención del BID es incluir, en la definición de sus políticas y programas, las características y necesidades de los diferentes grupos de población existentes en la región (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019, pág. 3). Se considera que el desarrollo de la región debe ser igualitario e incluir a toda la población. Esto repercute en desarrollar políticas que consideren el desarrollo junto a la identidad, reconociendo y dando valor a esas diferencias culturales existentes en América Latina y el Caribe.

La falta del reconocimiento de la diversidad de la población y el diseño de políticas específicas para mitigar los efectos de la discriminación llevan a que estos grupos puedan ser marginados, tengan barreras específicas de acceso, presenten indicadores de capital humano rezagados, amenacen la gobernanza y el manejo de los recursos, así como la pérdida de representación de las autoridades tradicionales (Banco Interamericano de Desarrollo, 2017, pág. 6).

Para incluir la diversidad se debe aplicar un enfoque centrado en las personas, donde se deben comprender sus particularidades y reconocer sus peculiaridades. A través de la participación de los diferentes grupos en las decisiones, se desarrollan intervenciones que

permiten brindan servicios de calidad y generar oportunidades para los diversos grupos (Banco Interamericano de Desarrollo, 2017, pág. 9).

Las políticas de diversidad del BID presentan especial atención a las poblaciones indígenas. Actualmente en la región hay más de 476 millones de personas que se autoidentifican como indígenas, que están ubicados en aproximadamente 90 países a nivel mundial (Banco Mundial, 2021). América Latina y el Caribe es una región pluriétnica y pluricultural, con diversos grupos afrodescendientes y más de 670 pueblos indígenas (Banco Mundial, 2015). Cada uno de ellos son actores activos en lo político y social, y además contribuyen a la herencia y memoria mundial. Sin embargo, estos grupos están entre los más vulnerables del mundo y la pobreza afecta al 43% de los hogares indígenas de América Latina y el Caribe, más del doble de la proporción entre los hogares no indígenas (Banco Mundial, 2015).

No existe una definición universalmente aceptada de pueblos indígenas. La diversidad entre regiones y países, y las diferencias de origen, cultura, historia y condiciones, han hecho difícil el consenso sobre una definición única a nivel internacional aplicable a todas las comunidades indígenas.

A continuación, se comparten algunas de las definiciones más aceptadas en América Latina y el Caribe.

51

Convenio OIT

Un pueblo es considerado indígena por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista, de la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Además, la conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos (Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2014).

Según la Declaración de Naciones Unidas de Derechos de los Pueblos Indígenas:

Artículo 15: Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública (Naciones Unidas, 2007, pág. 7).

Artículo 16: Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación (Naciones Unidas, 2007, pág. 8).

Es por esta diversidad, incluso dentro de lo que se denominan pueblos ancestrales o indígenas, y por las diferentes realidades y legislaciones, que el BID ha optado por aplicar políticas y

acciones a nivel nacional, más que tratar de realizar un cuadro único que se aplique a todos los países y situaciones.

Manuales y cursos en línea sobre diversidad y pueblos indígenas:

- CEPAL – Pueblos indígenas y afrodescendientes: <https://www.cepal.org/es/temas/pueblos-indigenas-y-afrodescendientes>
- FAO y los pueblos indígenas: <http://www.fao.org/indigenous-peoples/es/>
- La división de recursos humanos del BID tiene un curso sobre inclusión y diversidad.

ANEXO B. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Naciones Unidas para los refugiados de Palestina (UNRWA). (Mayo de 2017). Ruta M: Guía para periodistas. Cómo informar de conflictos y situaciones humanitarias con enfoque de género desde el caso del territorio Palestino ocupado. Bilbao. Obtenido de <https://unrwa.es/wp-content/uploads/2017/10/RutaZM.pdf>
- Ameny-Dixon, G. (2008). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. En N. J. Gardner, *Your College Experience: Strategies for Success*. Boston: Wadsworth Cenage Learning. Obtenido de <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>
- Arduini, G. (2020). Curriculum innovation with Universal Design for Learning. *Education Sciences & Society - Open Access Peer Reviewed Journal*, 11(2), 90-103. doi:10.3280/ess1-2020oa9460
- Asino, T. G. (Julio de 2017). Culture as a design “next”: Theoretical frameworks to guide new design, development, and research of learning environments. *The Design Journal*, S875-S885. doi:<https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1353033>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (Julio de 2006). Política operativa sobre pueblos indígenas y estrategia para el desarrollo indígena. Washington, DC, Estados Unidos. Obtenido de <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1024040741-55>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (Noviembre de 2017). Documento marco sectorial de género y diversidad. Washington, DC, Estados Unidos. Obtenido de <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1024040741-39>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (Junio de 2019). Diversity Action Plan for Operations 2019-2021. Washington, D.C., Estados Unidos. Obtenido de <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1024040741-59>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (Agosto de 2020). Actualización del plan de acción de género para Operaciones 2020-2021. Washington, DC, Estados Unidos. Obtenido de <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1431387124-10>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el S.XXI*. Washington DC: Banco Mundial. Obtenido de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primer-a-d%C3%A9cada.pdf>
- Banco Mundial. (19 de marzo de 2021). *Pueblos Indígenas*. Obtenido de Banco Muncial: <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples>

- Berdasco García, M. (Septiembre de 2018). Acciones para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Sevilla: Rodio Ediciones. Recuperado el 9 de junio de 2021, de https://books.google.fr/books?id=E-BPDwAAQBAJ&pg=PA71&lpg=PA71&dq=%22Los+roles+determinan+acciones+y+comprenden+las+expectativas+y+normas+que+una+sociedad+establece+sobre+c%C3%B3mo+debe+actuar%22&source=bl&ots=bZW24aF-xp&sig=ACfU3U02p4nmAQXsu9eG_ljNB5lglA
- Brown, A. (2005). The charter: selling your project. *Paper presented at PMI® Global Congress 2005*. Ontario: Project Management Institute.
- Gunawardena, C. a. (2014). Perspectives on culture and online learning. En I. a. Jung, *Culture and online learning: Global perspectives and research* (págs. 1-14). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Iglesias, E. V. (Enero de 2006). *Al servicio de algo más que un banco: Enrique V. Iglesias, Presidente del BID (1988-2005)*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido de Publicaciones: [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Al-servicio-de-algo-m%C3%A1s-que-un-banco-Enrique-V-Iglesias-Presidente-del-BID-\(1988-2005\).pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Al-servicio-de-algo-m%C3%A1s-que-un-banco-Enrique-V-Iglesias-Presidente-del-BID-(1988-2005).pdf)
- Kirkpatrick Partners. (s.f.). *The-Kirkpatrick-Model*. Recuperado el 3 de Junio de 2021, de Kirkpatrick Partners: <https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-Kirkpatrick-Model>
- Latchem, C. (2014). Gender Issues in Online Learning. En J. I. (Ed.), *Culture and Online Learning: Global Perspectives and Research* (págs. 26-34). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC. Obtenido de Stanford University.
- Lopez Sierra, B. (2000). *Integrando el análisis de género en el desarrollo. Manual para técnicos de la cooperación*. Madrid: IUDC-UCM/AECI.
- Mager, R. (1997). *Preparing Instructional Objectives: A Critical Tool in the Development of Effective Instruction*. Atlanta: Center for Effective Performance.
- Moser, C. (1989). Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs. *World Development*, 17(11).
- Naciones Unidas. (13 de septiembre de 2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. *Resolución aprobada por la Asamblea General*. Obtenida de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Nieto, S. (2010). Culture and learning. In S. (. Nieto, *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (pp. 135-159). Nueva York, NY, Estados Unidos: Routledge.
- ONU Mujeres. (2018). *Training Center UNWOMEN*. Obtenido de Evaluation Tool for Training for gender equality: https://trainingcentre.unwomen.org/pluginfile.php/3395/mod_data/content/46152/Evaluation%20Tool_Training%20Gender%20Equality_05-02-18%20LA.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

- Parrish, P. a.-V. (2010). Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(2), 1-19. Obtenido de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/809/1497>
- Perez de Armiño, K. (2008). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Íkara Editorial. Obtenido de Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (Junio de 2010). *Comunicación para la igualdad y no violencia contra las mujeres: Guía para la Administración Pública*. Obtenido de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): <https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesGobernabilidadDemocratica/Comunicacion.pdf>
- Suarez, C. (2009). Celebrating the difference: Understanding the advantages of using awareness to empower innovation in online learning communities. Obtenido de <https://app.box.com/file/290303798>
- The Fenway Institute. (s.f.). *National LGBTQIA+ Health Education Center*. Recuperado el 3 de Junio de 2021, de The Fenway Institute: <https://www.lgbtqihealtheducation.org/wp-content/uploads/SOGI-Questions-Espanol-with-Cover.pdf>
- Thomas, M. M. (Marzo de 2002). The third dimension of ADDIE: A cultural embrace. *TechTrends*, 40-45. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/BF02772075>
- Toledano Buendía, C. y. (2015). Interpretación en contextos de violencia de género. Valencia. Otenido el 9 de junio de 2021, de https://www.academia.edu/12584449/Interpretaci%C3%B3n_en_contextos_de_violencia_de_g%C3%A9nero_2015_
- Torrance Learning. (s.f.). *What is a Learner Persona?* Obtenido de 64 QUESTIONS FOR AGILE PROJECT MANAGEMENT: https://www.torrancelearning.com/llama-app/info_persona.html
- Universidad Nacional Autónoma de México. (19 de agosto de 2016). Protocolo (amigable) para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. México DF. Obtenido de <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/09/nuevo-protocolo-amigable.pdf>
- Yaksic Prudencia, M. y. (2001). Incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional. Materiales didácticos. Montevideo, Uruguay: Organización Internacional del Trabajo. Obtenido de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/gen_mdid.pdf
- Yilmaz, F. (13 de mayo de 2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. (B. M., Ed.) *Cogent Education*, 3(1). doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>
- Young, P. (Abril de 2008). The Culture Based Model: Constructing a Model of Culture. *Educational Technology & Society*, 107-118. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/220374856_The_Culture_Based_Model_Constructing_a_Model_of_Culture

!

Banco Interamericano de Desarrollo
KIC-KLD