

Metodología

**Guías para una
docencia universitaria
con perspectiva de género**

Docencia en línea

**Iolanda Garcia González
Míriam Arenas Conejo**

Xarxa Vives
d'universitats



DOCENCIA EN LÍNEA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

GUÍAS PARA UNA DOCENCIA
UNIVERSITARIA CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO

Iolanda Garcia Gonzalez
Míriam Arenas Conejo

ESTA COLECCIÓN DE GUÍAS ESTÁ IMPULSADA POR EL GRUPO DE TRABAJO DE IGUALDAD DE GÉNERO DE LA RED VIVES DE UNIVERSIDADES.

María Isabel VÁZQUEZ MARTÍNEZ, directora de la Comisión de Igualdad, Universitat Abat Oliba CEU
Carmen VIVES CASES, directora del secretariado de Igualdad, Universitat d'Alacant
Marta TORT COLET, comisaria de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, Universitat d'Andorra
María PRATS FERRET, directora del Observatorio para la Igualdad, Universitat Autònoma de Barcelona
Nuria Vergés Bosch, delegada del rector para la Igualdad, Universitat de Barcelona
Elisa MARCO CRESPO, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat CEU Cardenal Herrera
Ana M. PLA BOIX, delegada del rector por la Igualdad de Género, Universitat de Girona
Esperanza BOSCH FIOL, directora y coordinadora de la Oficina para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Universitat de les Illes Balears
Consuelo LEÓN LLORENTE, responsable de la Unidad de Igualdad, Universitat Internacional de Catalunya
Mercedes ALCAÑIZ MOSCARDÓ, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat Jaume I
Anna ROMERO BURILLO, directora del Centro Dolors Piera de Igualdad de Oportunidades y Promoción de las Mujeres, Universitat de Lleida
María José ALARCÓN GARCÍA, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat Miguel Hernández d'Elix
María OLIVELLA QUINTANA, coordinadora de la Unidad de Igualdad, Universitat Oberta de Catalunya
Dominique SISTACH, responsable de la Comisión de Igualdad de Oportunidades, Universitat de Perpinyà Via Domitia
Josefina ANTONIJUAN RULL, vicerrectora de Responsabilidad Social e Igualdad, Universitat Politècnica de Catalunya
M. Rosa CERDÀ HERNÁNDEZ, responsable de la Unidad de Igualdad, Universitat Politècnica de València
Rosa CERAROLS RAMÍREZ, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat Pompeu Fabra
Andrea DEL POZO RODRÍGUEZ, jefa del Área de Secretaría General, Universitat Ramon Llull
Inma PASTOR GOSÁLVEZ, directora del Observatorio de la Igualdad, Universitat Rovira i Virgili
Amparo MAÑÉS BARBÉ, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat de València
Anna PÉREZ I QUINTANA, directora de la Unidad de Igualdad, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Edita XARXA VIVES D'UNIVERSITATS

Edificio Àgora Universitat Jaume I · Campus del Riu Sec
12006 Castelló de la Plana

vives.org

ISBN: 978-84-09-41260-0

LIBRO BAJO UNA LICENCIA CREATIVE COMMONS BY-NC-SA.

Autoras: Iolanda Garcia Gonzalez y Míriam Arenas Conejo
Coordinadoras: M.ª José Rodríguez Jaume y María Olivella Quintana

(cc) Xarxa Vives d'Universitats, 2021, de la edició original
(cc) Universitat Oberta de Catalunya y Xarxa Vives d'Universitats, 2022, de esta edición.

Traducción del catalán: Servei Lingüístic de la Universitat Oberta de Catalunya



**Generalitat
de Catalunya**

Este proyecto ha recibido financiación del Departamento de Investigación y Universidades de la Generalitat de Catalunya.

Xarxa Vives
d'universitats



Esta edición ha sido impulsada por la Red Vives de Universidades en colaboración con la Universitat Oberta de Catalunya.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
01. INTRODUCCIÓN	9
02. LA CEGUERA AL GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES	11
2.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de docencia en línea?	11
2.2. Género y TIC	15
2.3. Género y aprendizaje en línea	17
03. PROPUESTAS GENERALES PARA INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA	22
3.1. Pedagogías feministas para la docencia en línea	23
3.2. Entornos y herramientas digitales de aprendizaje para una pedagogía feminista	27
3.3. El espacio y el cuerpo desde la pedagogía feminista en línea	31
04. PROPUESTAS PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA EN LÍNEA	35
4.1. Diseño del aprendizaje en línea	36
05. RECURSOS DOCENTES ESPECÍFICOS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	80
06. ENSEÑAR A HACER INVESTIGACIÓN SENSIBLE AL GÉNERO	84
6.1. Enseñar y aprender a hacer investigación feminista (en línea)	85
6.2. Algunos apuntes sobre la supervisión de estudiantes desde la pedagogía feminista	94

07. RECURSOS PEDAGÓGICOS	97
GLOSARIO	97
08. PARA PROFUNDIZAR	104

PRESENTACIÓN

¿Qué es la perspectiva de género y qué relevancia tiene en la docencia de los programas de grado y de posgrado? Aplicada al ámbito universitario, la perspectiva de género o *gender mainstreaming* es una política integral para promover la igualdad de género y la diversidad en la investigación, la docencia y la gestión de las universidades, todos ellos ámbitos afectados por diferentes sesgos de género. Como estrategia transversal, implica que todas las políticas tengan en cuenta las características, necesidades e intereses tanto de las mujeres como de los hombres, distinguiendo los aspectos biológicos (sexo) de las representaciones sociales (normas, roles, estereotipos) que se construyen culturalmente e históricamente de la feminidad y la masculinidad (género) a partir de la diferencia sexual.

La Red Vives de Universidades (XVU) promueve la cohesión de la comunidad universitaria y refuerza la proyección y el impacto de la universidad en la sociedad impulsando la definición de estrategias comunes, especialmente en el ámbito de acción de la perspectiva de género. Es oportuno recordar que las políticas que no tienen en cuenta estos roles diferentes y necesidades diversas y, por lo tanto, son ciegas al género, no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género. Ello también es aplicable a la docencia universitaria, a través de la cual ofrecemos al alumnado una serie de conocimientos para entender el mundo, y en el futuro intervenir en él, desde el ejercicio profesional, proporcionamos fuentes de referencia y autoridad académica y buscamos fomentar el espíritu crítico.

Una transferencia de conocimiento en las aulas sensible al sexo y al género comporta diferentes beneficios, tanto para el profesorado como para el alumnado. Por un lado, al profundizar en la comprensión de las necesidades y comportamientos del conjunto de la población se evitan las interpretaciones parciales o sesgadas, tanto en el plano teórico como empírico, que se producen cuando se parte del hombre como referente universal o no se tiene en cuenta la diversidad del sujeto mujeres y del sujeto hombres.

De este modo, incorporar la perspectiva de género mejora la calidad docente y la relevancia social de los conocimientos, las tecnologías y las innovaciones (re)producidas. Por otro lado, proporcionar al alumnado nuevas herramientas para identificar los estereotipos, normas y roles sociales de género contribuye a desarrollar su espíritu crítico y a adquirir competencias que le permiten evitar la ceguera al género en su práctica profesional futura. Asimismo, la perspectiva de género permite al profesorado prestar atención a las dinámicas de género que

tienen lugar en el entorno de aprendizaje y adoptar medidas que aseguran que se atiende a la diversidad de estudiantes.

El documento que tenéis en vuestras manos es fruto del plan de trabajo del Grupo de Trabajo de Igualdad de Género de la XVU, centrado en la perspectiva de género en la docencia y la investigación universitarias. El informe *La perspectiva de género en docencia e investigación en las universidades de la Red Vives: Situación actual y retos de futuro (2017)*, coordinado por Tània Verge Mestre (Universidad Pompeu Fabra) y Teresa Cabruja Ubach (Universidad de Girona), constató que la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia universitaria seguía siendo un reto pendiente, a pesar del marco normativo vigente a escala europea, estatal y de los territorios de la XVU.

Uno de los principales retos identificados en aquel informe para superar la carencia de sensibilidad al género de los currículos de los programas de grado y de posgrado era la necesidad de formar al profesorado en esta competencia. En esta línea, se apuntaba la necesidad de contar con recursos docentes que ayuden al profesorado a hacer una docencia sensible al género.

Por este motivo, el Grupo de Trabajo de Igualdad de Género de la XVU acordó desarrollar la colección "Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género", bajo la coordinación en una primera fase de Teresa Cabruja Ubach (Universidad de Girona), M.^ª José Rodríguez Jaume (Universidad de Alicante) y Tània Verge Mestre (Universidad Pompeu Fabra), y en una segunda y tercera fase de M.^ª José Rodríguez Jaume (Universidad de Alicante) y Maria Olivella Quintana (Universitat Oberta de Catalunya).

En conjunto, se han elaborado hasta el momento veintidós guías, once en la primera fase, seis en la segunda y cinco en la tercera, que se han encargado a profesorado experto en la aplicación de la perspectiva de género en su disciplina de diferentes universidades:

ARTES Y HUMANIDADES

ANTROPOLOGÍA: Jordi Roca Girona (Universitat Rovira i Virgili)

FILOLOGÍA Y LINGÜÍSTICA: Montserrat Ribas Bisbal (Universitat Pompeu Fabra)

FILOSOFÍA: Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I)

HISTORIA: Mónica Moreno Seco (Universitat d'Alacant)

HISTORIA DEL ARTE: M. Lluïsa Faxedas Brujats (Universitat de Girona)

CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

COMUNICACIÓN: Maria Forga Martel (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya)

DERECHO Y CRIMINOLOGÍA: M.^a Concepción Torres Díaz (Universitat d'Alacant)

Sociología, Economía y Ciencia Política: Rosa M. Ortiz Monera y Anna M. Morero Beltrán (Universitat de Barcelona)

Educación y Pedagogía: Montserrat Rifà Valls (Universitat Autònoma de Barcelona)

CIENCIAS

FÍSICA: Encina Calvo Iglesias (Universidade de Santiago de Compostela)

MATEMÁTICAS: Irene Epifanio López (Universitat Jaume I)

CIENCIAS DE LA VIDA

BIOLOGÍA: Sandra Saura Mas (Universitat Autònoma de Barcelona)

ENFERMERÍA: M. Assumpta Rigol Cuadra y Dolors Rodríguez Martín (Universitat de Barcelona)

MEDICINA: M. Teresa Ruiz Cantero (Universitat d'Alacant)

DIETÉTICA Y NUTRICIÓN: Purificación García Segovia (Universitat Politècnica de València)

PSICOLOGÍA: Esperanza Bosch Fiol y Salud Mantero Heredia (Universitat de les Illes Balears)

INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA

ARQUITECTURA: María-Elia Gutiérrez-Mozo, Ana Gilsanz-Díaz, Carlos Barberá-Pastor y José Parra-Martínez (Universitat d'Alacant)

CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN: Paloma Moreda Pozo (Universitat d'Alacant)

INGENIERÍA INDUSTRIAL: Elisabet Mas de les Valls Ortiz y Marta Peña Carrera (Universitat Politècnica de Catalunya)

INGENIERÍA MULTIMEDIA: Susanna Tesconi (Universitat Oberta de Catalunya)

INGENIERÍA ELECTRÓNICA DE TELECOMUNICACIÓN: Sònia Estradé Albiol (Universitat de Barcelona)

Además, en respuesta a los cambios en la docencia que las universidades han tenido que adoptar derivados de la pandemia por COVID-19 durante el curso 2019-2020, se ha sumado también a la colección una guía metodológica sobre docencia en línea con perspectiva de género.

METODOLOGÍA

DOCENCIA EN LÍNEA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: Iolanda García González y Míriam Arenas Conejo (Universitat Oberta de Catalunya).

Aprender a incorporar la perspectiva de género en las asignaturas impartidas no implica nada más que una reflexión sobre los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del sexo y del género como variables analíticas clave. Para poder revisar vuestras asignaturas desde esta perspectiva, en las guías para una docencia universitaria con perspectiva de género encontraréis recomendaciones e indicaciones que cubren todos estos elementos: objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, ejemplos y lenguaje utilizados, fuentes seleccionadas, métodos docentes y de evaluación y gestión del entorno de aprendizaje. Al fin y al cabo, incorporar el principio de igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino también de calidad de la docencia.

M.^a José Rodríguez Jaume y Maria Olivella Quintana, coordinadoras

01. INTRODUCCIÓN

La decisión de elaborar una guía de docencia en línea con perspectiva de género se tomó durante el pico de la pandemia de la COVID-19, un acontecimiento que llevó a la mayoría de centros universitarios a llevar a cabo, con mayor o menor intensidad durante los años 2020 y 2021, docencia en línea de emergencia. La guía parte de la preocupación de que una más que posible transición hacia modelos de docencia universitaria más digitales suponga una barrera a los grandes esfuerzos para incorporar la perspectiva de género a la docencia que se han hecho en el ámbito de la educación superior en los últimos años. Las encargadas de articular esta reflexión son Iolanda Garcia y Míriam Arenas, profesoras de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya, con una larga experiencia en la incorporación de la perspectiva de género (y también inclusiva) en este tipo de docencia.

A diferencia de otras guías centradas en cómo abordar la perspectiva de género desde ámbitos disciplinarios específicos, esta se aproxima a la práctica pedagógica como un todo, independientemente del campo de conocimiento en el que se enmarque la educación. Es decir, quiere prestar atención a todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto desde la perspectiva del diseño como de la práctica y su evaluación. Se trata, por lo tanto, de introducir la reflexión crítica y la discusión no solo sobre el "qué" se enseña y se aprende, sino sobre el "cómo" y "dónde" se hace.

En este caso, el "cómo" y el "dónde" se encuentran inequívocamente mediados por la digitalidad y la tecnología. La guía aborda la ya conocida exclusión de las mujeres de estos dos ámbitos, presentando una paradoja. Si bien por un lado existe claramente un sesgo de género digital y tecnológico, la educación a distancia también contiene una gran potencialidad inclusiva y emancipadora para las mujeres y otros colectivos socialmente discriminados, que tradicionalmente han encontrado en este método de aprendizaje un refugio y una oportunidad. El principal reto que plantea, pues, la educación en línea con perspectiva de género es cómo mantener la potencialidad emancipadora de la educación a distancia en un espacio tan mediado por la tecnología.

Las autoras nos indican que para llegar a este objetivo es imprescindible un "cómo" y un "dónde" que partan de la constatación de que la educación en línea se constituye por un seguido de intraacciones humanos-tecnología, que requieren un diseño de tecnologías y de espacios digitales de aprendizaje con perspectiva inclusiva. Esto significa proveer la comunidad universitaria de unos

espacios digitales o híbridos que sean accesibles, abiertos, seguros y libres de estereotipos, discriminaciones y violencias. Esta innovadora guía nos presenta una gran cantidad de buenas prácticas, muchas de ellas surgidas en el marco de la Universitat Oberta de Catalunya, y demuestra que generar una propuesta de docencia en línea con perspectiva de género requiere una transformación profunda de las instituciones educativas de educación superior.

02. LA CEGUERA AL GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES

En este trabajo nos centramos en un subconjunto de prácticas pedagógicas: las mediadas por el uso de las tecnologías digitales. Esto implica contemplar una nueva variable, el uso educativo de las TIC como elemento que atraviesa y reconfigura todas las dimensiones de análisis del hecho pedagógico y también, por lo tanto, del papel que puede representar la perspectiva de género en cada una de ellas.

2.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de docencia en línea?

Términos como docencia en línea, educación a distancia, *e-learning* o aprendizaje digital, entre otros, se han empleado a menudo de manera indistinta a pesar de hacer referencia a cosas sustancialmente diferentes. Esto tiene que ver con la rapidez con la que el campo de la educación con apoyo tecnológico, entendido en un sentido amplio, ha evolucionado en el tiempo, y con la diversidad de situaciones de enseñanza o aprendizaje en las que puede materializarse actualmente. También está relacionado con el hecho de que diferentes autores, autoras y corrientes han empleado expresiones, términos y definiciones diferentes en función de su particular aproximación al fenómeno, determinada por factores como por ejemplo el ámbito disciplinar o profesional, el espacio geográfico o el periodo temporal (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera y Bravo, 2011).

La historia de la educación a distancia, como método o situación en la que los y las estudiantes aprenden sin necesidad de coincidencia en el espacio (físico) y en el tiempo con docentes y otros estudiantes, gracias al soporte de la tecnología, desde el uso de la correspondencia postal hasta la radio o la televisión, atraviesa varias generaciones. A través de estas etapas ha ido evolucionando progresivamente gracias al impulso de los adelantos tecnológicos y pedagógicos (Taylor, 2001; Patterson, 2009). El uso educativo de internet primero y la aparición de la web social o 2.0 posteriormente suponen un salto cualitativo en cuanto a la apertura, el alcance y la flexibilización de la comunicación y el aprendizaje, que ha configurado buena parte de las posibilidades actuales de la docencia a distancia. Es decir, toda forma de enseñanza en línea puede considerarse educación a distancia, pero no todos los modelos de educación a distancia se basan de manera exclusiva en el uso de las redes y las tecnologías digitales. Por otro lado, el término educación abierta se ha utilizado a menudo de manera asimilada al de educación a distancia. A pesar de ello, hace referencia a la eliminación de las barreras para el aprendizaje, para garantizar la igualdad de oportunidades, lo que

puede implicar la eliminación de los requisitos de acceso basados en la obtención de calificaciones previas, pero también la facilitación del acceso a colectivos potencialmente excluidos por razón de discapacidad, factores socioeconómicos, etc. (Bates, 2019). Así pues, en un sentido estricto, la educación abierta puede ser a distancia o no serlo.

En este contexto, consideramos oportuno clarificar algunos de los términos de uso más habitual relacionados con la docencia en línea:

- **Docencia o enseñanza en línea o virtual:** modalidad de educación a distancia en la que la formación se distribuye exclusivamente y de forma total a través de internet, ya sea de manera síncrona o asíncrona, o bien combinando ambos mecanismos, y responde a un diseño tecnopedagógico específico para un entorno virtual. Otro de los términos usados para designar esta modalidad es *e-learning*, a pesar de que en general se ha asociado más al ámbito de la formación continua dentro de la empresa.
- **Aprendizaje combinado, mixto o bimodal (*blended learning*):** situaciones formativas "semipresenciales", o que combinan la presencialidad y la virtualidad. Esto puede concretarse de formas diversas en función de la organización, el tiempo y la priorización que se haga del componente presencial o en línea y, por tanto, del tipo de implicación que posibilite por parte del estudiantado. En su versión más limitada de uso de entornos virtuales, puede significar un replanteamiento mínimo de la enseñanza presencial. Esta es, con pocas diferencias, la fórmula empleada de forma más frecuente por la mayor parte de las universidades presenciales de nuestro territorio.
- **Aprendizaje híbrido (*hybrid learning*):** a pesar de que a menudo se emplea de manera indistinta para referirse a fórmulas *blended* o mixtas, algunas definiciones más específicas incorporan como particularidad la flexibilidad que ofrece al estudiante para moverse entre los entornos de aprendizaje presenciales y en línea, así como una experiencia de aprendizaje basada en la optimización máxima del uso de las tecnologías digitales.

El apartado 7 de esta guía incluye un glosario con las definiciones ampliadas. Identificar la arquitectura compartida entre ellos y los rasgos diferenciales en cada caso es útil para analizar cómo operan las formas de inclusión o exclusión educativa, así como el papel concreto que puede adoptar la perspectiva de género en cada situación. Todas estas modalidades pueden grafarse como parte de un continuo entre la presencialidad y la virtualidad total (Bates, 2019).



Por otro lado, desde la perspectiva del estudiantado, o cuando menos de un subconjunto de estos, podríamos decir que la penetración de la tecnología en todos los ámbitos de la vida favorece cada vez más una experiencia subjetiva de aprendizaje continuo o sin costuras (*seamless learning*), en el que los y las estudiantes transitan de manera fluida entre diferentes escenarios de aprendizaje a través de diferentes dispositivos, ubicaciones y actividades de aprendizaje. Esto hace que las fronteras entre los entornos presenciales y virtuales de aprendizaje estén tendiendo a difuminarse, en vez de ser vividas por los aprendices como una ruptura entre compartimentos estancos. Esta experiencia nos conduce hacia una nueva forma de entender los entornos de formación como parte de ecologías de aprendizaje, entendidas como conjunto de contextos físicos y virtuales en los que los y las estudiantes participan, a través de la articulación de actividades, herramientas, materiales y relaciones, que proporcionan oportunidades de aprendizaje, ya sean formales o informales (Barron, 2004).

La crisis educativa causada por la pandemia de la COVID-19 ha puesto sobre la mesa nuevos términos para designar la alteración repentina en las formas de provisión de la educación. En un artículo publicado por la revista *Educause Review* que se popularizó rápidamente, Hodges *et al.* (2020) proponen el término "enseñanza remota de emergencia" para designar "un cambio temporal de impartición de la instrucción a una forma alternativa a causa de circunstancias de crisis". Los autores ponen de relieve el hecho de que esta respuesta no puede entenderse como docencia en línea, puesto que no ha sido concebida, planificada y diseñada como tal, ni dispone del ecosistema de apoyo necesario. Uno de los aspectos más problemáticos de esta respuesta ha sido y sigue siendo la accesibilidad a las actividades y los recursos de aprendizaje, o, dicho de otro modo, la dificultad de garantizar que todos los y las estudiantes puedan acceder

en igualdad de condiciones a la educación. En este sentido, uno de los retos de cualquier modalidad de formación es asegurar que sea suficientemente inclusiva, flexible y centrada en el estudiante. Para tomar decisiones adecuadas, por lo tanto, tendrán que tenerse en cuenta criterios como por ejemplo el perfil y las condiciones para el estudio del estudiantado a quien se dirige, la disciplina y la tipología de resultados de aprendizaje que pretenden lograrse, el soporte tecnológico disponible y accesible para los destinatarios, etc. (Batas, 2019).

La educación a distancia ha ido a menudo acompañada de la promesa de inclusión, accesibilidad y movilidad social que habría atraído a aquel estudiantado con más dificultad de acceder a otros modelos formativos: mujeres y personas con discapacidad o de clase trabajadora, entre otros. Y, de hecho, el público femenino ha sido mayoritario en estas modalidades educativas, desde sus inicios en el formato por correspondencia (Torras, 2015; Rensfeldt y Riomar, 2010; Von Prümmer, 2000). Si bien la educación a distancia permitió a un mayor número de mujeres acceder a la formación superior, ¿ello ha contribuido a la transformación en las desigualdades de género o de las relaciones de poder? Si tenemos en cuenta que tanto los programas formativos como las tecnologías utilizadas han sido tradicionalmente diseñados desde miradas androcéntricas, difícilmente podremos decir que ha sido así, puesto que no es hasta la década de los ochenta del siglo xx que las mujeres pasan de ser solo "consumidoras" de la educación a distancia a reivindicar también su lugar en la producción y la distribución del conocimiento (Von Prümmer, 2004).

Desde entonces han ido proliferando los análisis y las investigaciones destinados a incorporar una perspectiva de género en estas modalidades educativas, donde el foco ya no es solo respecto a cómo potenciar el acceso de las mujeres, sino también cómo influyen otras cuestiones como por ejemplo: ¿qué variedad de cursos se ofrecen y cómo se estructuran? ¿Las estudiantes se distribuyen de manera equitativa entre las diferentes opciones formativas o hay segregación horizontal por género? ¿Cuáles son los contenidos de los cursos y cómo se presentan? ¿Qué tipos de servicios al estudiantado se ofrecen y qué formas de comunicación se usan? ¿Se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y se dan oportunidades para la interacción y la comunicación? (Von Prümmer, 2004).

Con la incorporación generalizada de las TIC en la educación a distancia, estos debates se intensifican, coincidiendo con el momento en que se empieza a poner de manifiesto también la diversidad de experiencias de las mujeres, la cual viene dada, por un lado, en función de elementos como la edad, la actividad profesional,

los conocimientos previos, las responsabilidades de cuidados, etc., pero también en relación con cuestiones de la propia tecnología: si se dispone de ordenador propio o es compartido (puesto de trabajo, cibercafés, bibliotecas...), la calidad de la conexión a internet, la disponibilidad o no de dispositivos periféricos (impresoras, altavoces, micrófonos, cámara...), la experiencia previa, actitudes hacia el *e-learning*, conocimientos o habilidades para la comunicación en línea, entre otros (Kramarae, 2001; Mattern, 2009). Estos análisis han ido ganando complejidad con nuevas aportaciones sobre la diversidad de la experiencia y la expresión del género, como por ejemplo desde las teorías interseccionales, y mientras las TIC han ido ganando más peso en la vida profesional, personal y de ocio de muchas mujeres. De esta manera, los propios conceptos de brecha digital o alfabetización digital han cogido también otros matices en los últimos años, hasta el punto de que nos encontramos con unas nuevas generaciones de "nativas digitales" que, si bien no podemos dar por sentado que tengan unas buenas competencias digitales, sí mostrarían una menor resistencia al uso de las TIC como una herramienta para el aprendizaje (Bruestle *et al.*, 2009; Remmele y Holthaus, 2013). Finalmente, tampoco podemos obviar que últimamente, y gracias a la incorporación progresiva de las mujeres en el ámbito de la formación en tecnología, estas han dejado de ser únicamente consumidoras de tecnologías y se han convertido también en productoras, en algunos casos, con objetivos claramente feministas y transformadores.

Por lo tanto, hablar de la perspectiva de género en el aprendizaje en línea implica necesariamente abordar el tema de la inclusión-exclusión digital y, por tanto, problematizar la relación entre género, uso de las TIC y aprendizaje, teniendo en cuenta cómo han ido evolucionando los discursos y las prácticas en las últimas décadas.

2.2. Género y TIC

Tradicionalmente, buena parte de la investigación sobre género y TIC se ha centrado en analizar la exclusión de las mujeres en relación con los diseños tradicionalmente androcéntricos de los dispositivos tecnológicos, y en cómo estos reproducen y refuerzan la masculinidad hegemónica (Sørensen, 2013). Esta mirada ha servido para poner de manifiesto "el dominio masculino y machista de la tecnología", así como "la situación de discriminación de género y las violencias contra las mujeres en las TIC", pero también "ha fomentado una percepción tecnofóbica y pesimista de la relación mujer y tecnología, puesto que se ha centrado exclusivamente en aquello negativo, las ausencias y las dificultades para

ser "como ellos" (Vergés, 2019, p. 2-3). Desde esta perspectiva de la exclusión, uno de los objetivos ha sido aumentar el número de mujeres participantes en las TIC para romper la denominada "brecha de género", pero a menudo sin cuestionar el diseño androcéntrico y sexista de estas tecnologías, que implica que las mujeres (y los otros grupos excluidos) son las que deben adaptarse a estas herramientas y no a la inversa. Esta perspectiva, además, puede generar un efecto esencializador al considerar que existen determinadas características femeninas o masculinas como explicativas de las diferencias en relación con las TIC (Biglia y Jiménez, 2012). Por eso, algunos feminismos han querido ir más allá de estas propuestas denunciando "la carencia de visibilización y contenidos que responden a los intereses de las mujeres en las TIC, así como la carencia de perspectiva de género en el diseño de herramientas y aplicaciones digitales" (Vergés, 2019, p. 5). Los feminismos interseccionales, pero, alertan de que estas propuestas corren también el riesgo de terminar reproduciendo binarismos de género, y reclaman la inclusión digital (Sørensen, 2013), es decir, la potenciación de la máxima diversidad posible, no solo como usuarias sino también como productoras de estas tecnologías.

A la vez que se ha ido haciendo más compleja la perspectiva sobre el género y la tecnología, también lo han hecho los análisis sobre los efectos de las TIC respecto a la exclusión/discriminación de determinados grupos sociales. Así, por ejemplo, los propios análisis feministas sobre las TIC han oscilado entre el optimismo y el pesimismo extremo, según los cuales las TIC han sido leídas, tanto como herramientas de liberación (durante los setenta) como de opresión (durante los ochenta) (Vergés, 2013). Las miradas contemporáneas asumirían en cambio una lectura más compleja, orientada al análisis de las ambivalencias de las tecnologías, y teniendo en cuenta las dinámicas de interacción mutua entre las cuestiones de género y las TIC, entendiéndolas que ambas son realidades cambiantes (Sørensen, 2013), categorías fluidas que se construyen y producen de manera interdependiente tanto en los discursos como en las prácticas, y produciendo una co-construcción del género y la tecnología (Bruesle *et al.*, 2009). En este sentido, coincidimos con el análisis de Biglia y Jiménez (2012) y su visión ambivalente de nuestra relación con la tecnología. Las tecnologías digitales son instrumentos que organizan en buena medida nuestras vidas y ofrecen unos usos con una fuerte impronta de valores sociales que influyen fuertemente en la forma de relacionarnos con los otros y con nosotros mismos. Por este motivo, es fundamental ser conscientes del componente emocional, relacional y simbólico de estas en una mirada con perspectiva de género. A la vez, las autoras insisten en que, también a través de nuestros usos, podemos ser constructoras de tecnologías

y de contenidos digitales, especialmente desde la generalización de la cultura de la web social o 2.0, con sus principios basados en el contenido generado por el usuario, la facilidad de uso, la cultura participativa y la interoperabilidad de productos, sistemas y dispositivos. Todo ello sin olvidar que incluso en contextos en que el nivel de competencias digitales es similar al de los hombres, las mujeres todavía tienden a tener una autopercepción más negativa sobre sus capacidades respecto a las TIC (Bruestle *et al.*, 2009; Montes-Rodríguez *et al.*, 2019) y una mayor reticencia a experimentar con nuevas herramientas hasta que no consideran que han logrado suficientes competencias o experiencia (Remmele y Holthaus, 2013).

2.3. Género y aprendizaje en línea

Las mismas perspectivas sobre la relación entre género y TIC han prefigurado la mirada sobre la relación entre el aprendizaje en línea y el género: se mueven entre aquellos análisis que señalan como estos modelos educativos no hacen sino reforzar las desigualdades de género, mientras que desde perspectivas feministas, sin obviar las posibles barreras y limitaciones, ven también un potencial transformador. Y es de acuerdo con esta mirada feminista que desarrollamos nuestra propuesta: no podemos obviar los mecanismos sociales que generan las desigualdades de género (también en la educación en línea), pero tampoco ignorar la agencia de las mujeres en su aprendizaje (Koseoglu *et al.*, 2020). Dicho análisis sobre las barreras y la agencia de las mujeres tendrá que ser interseccional, puesto que las principales barreras para acceder al aprendizaje en línea son las económicas, vinculadas a la clase social, el nivel educativo y la ocupación (Kramarae, 2001; Hughes, 2007). Pero una vez superadas estas barreras de acceso, hay que tener presente que las herramientas y técnicas empleadas en la educación en línea no están exentas de las continuas luchas de poder sobre la creación, el acceso, las ideas, los conocimientos y los recursos que atraviesan el conjunto de las TIC (Kirkup *et al.*, 2010). Por lo tanto, es importante conocer también cómo operan las desigualdades no solo con relación al acceso, sino también respecto a la motivación, las capacidades y las redes de apoyo (Kirkup *et al.*, 2010), teniendo presente que las diferentes herramientas tecnológicas pueden posibilitar o inhibir diferentes modelos de participación, al privilegiar unas determinadas formas de comunicación y de relación que pueden no corresponderse con las formas dominantes de enseñanza y aprendizaje en que se han socializado las estudiantes (McLoughlin y Oliver, 2000).

Así por ejemplo, determinadas investigaciones se han centrado en identificar posibles dificultades que podrían encontrar las mujeres debido a **estilos de**

aprendizaje diferenciados por género (Von Prümmer, 2004). Se asume, por ejemplo, que las mujeres priorizarían el aprendizaje colaborativo frente a un modelo de trabajo independiente más típico en los entornos en línea y que encajaría más en las expectativas de masculinidad normativa (Hughes, 2010). Igualmente, se considera que aquellas mujeres con una sensación de mayor dificultad con las tecnologías, mostrarían una mayor preferencia por la comunicación síncrona (Montes-Rodríguez *et al.*, 2019). Sin embargo, estas propuestas basadas en la existencia de estilos de aprendizaje genderizados corren el riesgo de reproducir discursos esencializadores sobre las posibles dificultades de las mujeres con las TIC que citábamos anteriormente, y obvian, por ejemplo, el hecho de que también hay mujeres que prefieren modelos educativos centrados en el aprendizaje autónomo y sin trabajos grupales (Kramarae, 2001) o la comunicación asíncrona (Vivakaran y Maraimalai, 2016). Nos hace falta, por lo tanto, superar este tipo de aproximaciones basadas en el binarismo de género y abrir el análisis hacia otras particularidades de la educación en línea, como es el caso de la **distancia transaccional**, entendida como distancia relacional y de comunicación que genera un potencial espacio de malentendido o de interferencia entre profesorado y estudiantado (Moore, 1997). A pesar de este componente distorsionador, en el caso de la educación a distancia y concretamente en situaciones de comunicación asíncrona se ha asociado también a efectos positivos. Es en este sentido que, por ejemplo, se ha apuntado que las discusiones asíncronas pueden favorecer a las mujeres, puesto que al producir diseños de aprendizaje alternativos a los presenciales, ayudan a romper las relaciones de poder asociadas al género en contextos mixtos (Herman y Kirkup, 2008; 2016), dificultando la monopolización de los debates por parte de los hombres, que suelen intervenir más a menudo en espacios presenciales (Biglia y Jiménez, 2012). Dicha distancia transaccional también se ha considerado útil para abordar temas tan sensibles como la violencia sexual y de género, porque permite unos ajustes emocionales más personalizados, así como una mayor facilidad para compartir experiencias como difícilmente se haría en un entorno presencial (Heikkinen *et al.*, 2008).

Aun así, también existen análisis sobre los efectos de esta **distancia física** que desde una perspectiva de género no son tan optimistas. Ciertas investigaciones consideran positiva la "invisibilización" que pueden ofrecer los entornos de aprendizaje en línea por no ser habitados como espacios físicos. Así, como no hay una encarnación en que las mujeres u otros grupos marginalizados puedan ser objetivadas como el otro, se favorece la participación de determinados estudiantes, los cuales, en un entorno presencial, podrían sentirse más

vulnerables o intimidados por ser discriminados por su apariencia física. Este planteamiento presenta una doble problemática, en primer lugar, porque ignora que en la comunicación en línea también existen marcadores de género, de clase social, culturales, etc. (Kramarae, 2001; Hughes 2010). Así por ejemplo, algunas investigaciones identifican que los mensajes de los hombres serían más largos, mientras que las mujeres mostrarían más fácilmente palabras de agradecimiento, disculpas o incomodidad ante estilos de comunicación poco respetuosos. Aun así, diferentes culturas pueden tener una visión distinta sobre el uso del silencio o la frecuencia de la comunicación considerada adecuada (Kramarae, 2001). Por lo tanto, los y las estudiantes pueden acabar reproduciendo dinámicas sexistas (y racistas y capacitistas) en la interacción en línea, a pesar de que la comunicación no esté mediada por la imagen física. Y en segundo lugar, plantea un dilema sobre la promesa de inclusión de la educación en línea: ¿es pedagógicamente pertinente fundamentar la inclusión en prácticas de invisibilidad y *passing*, o al contrario, tendríamos que transformar la educación para hacerla más inclusiva, reconociendo la diversidad de los estudiantes y la pluralidad de sus experiencias y preferencias? Tal y como desarrollaremos en detalle más adelante, uno de los objetivos de la pedagogía feminista es justamente este, favorecer la presencia y la visibilidad de los y las estudiantes: a través de un aprendizaje conectado con su realidad próxima tanto en un sentido psicológico (de vivencia personal y subjetiva), como contextual (geográfico, social, cultural, lingüístico). Dicha presencia cada vez es más viable en el terreno virtual, gracias a herramientas como la web social y los *social media* (Vivakaran y Maraimalai, 2016; Ringrose, 2018), donde la autorreflexión y el trabajo autobiográfico reflexivo en las actividades de aprendizaje y de evaluación facilitan un proceso de cocreación del conocimiento por parte del estudiante, o gracias a iniciativas como las de la Open University del Reino Unido recogidas por Herman y Kirkup (2008, 2016) y Kirkup y Whitelegg (2013), las cuales, justamente "aprovechando la distancia" (*role models*, discusiones asíncronas, portfolios electrónico, acceso a la publicación web en abierto y recursos educativos abiertos más allá del aula virtual, etc.) generan dinámicas emancipadoras para las mujeres, abriendo oportunidades profesionales y de desarrollo personal. Esta propuesta, en definitiva, obliga a pasar de un modelo donde el profesorado y el contenido están en el centro del aprendizaje, a una pedagogía orientada a crear unos entornos más participativos y de aprendizaje colaborativo (Koseoglu *et al.*, 2020).

Podríamos pensar que ciertas modalidades semipresenciales pueden compensar los efectos de esta distancia física y transaccional propia de la educación en línea, pero las actividades presenciales obligatorias, aunque

sean puntuales, pueden ser también una barrera para determinados grupos de mujeres, ya sea por dificultades de acceso al transporte o por incompatibilidad con las responsabilidades de los trabajos de cuidados (Von Prümmer, 2004). Dicha barrera, la de las tareas de cuidados, sin embargo también incide en las modalidades en línea, gracias a la deslocalización y flexibilidad temporal que ofrecen, y termina siendo una realidad invisibilizada. De hecho, nos encontramos con que la motivación hacia la educación a distancia (en línea o no) por parte de muchas mujeres, tradicionalmente ha sido ligada al hecho de que les facilita el acceso a la educación superior, al permitir **conciliar** sus estudios con las "responsabilidades laborales y familiares" (Kramarae, 2001; Lai y Lu, 2009; Biglia y Jiménez 2012). Sin embargo, en la medida en que en la educación a distancia el estudio y el aprendizaje se producen mayoritariamente en el **espacio doméstico**, esta puede acabar perpetuando el rol doméstico de las mujeres y la idea del hogar como su espacio natural (Rensfeldt y Riomar, 2010; Koseoglu *et al.*, 2020). Además, la negociación de los usos del tiempo, de los espacios y de los dispositivos tecnológicos en el interior del hogar, fuertemente genderizados, se acaba privatizando e invisibilizando. Esto hace que en la práctica muchas mujeres terminen convirtiendo los estudios en línea en un "tercer turno" (el anochecer-noche o la primera hora de las mañanas), después del trabajo remunerado y las tareas reproductivas (Kramarae, 2001; Rensfeldt y Riomar, 2010; Hughes, 2010; Von Prümmer, 2004; Montes-Rodríguez *et al.*, 2019). Así, el **espacio doméstico** toma una especial relevancia en la enseñanza a distancia porque normalmente se trata del espacio en el que los y las estudiantes desarrollan buena parte de las tareas académicas. Las diferentes circunstancias vitales que estructuran este espacio privado de estudio, muy conectadas también con la calidad y la cantidad de tiempo de dedicación disponible, determinan de manera importante las condiciones en que las estudiantes afrontan la experiencia de aprendizaje. Es importante, pues, tener en cuenta las condiciones del espacio y el tiempo de las estudiantes al organizar de manera suficientemente flexible las actividades de aprendizaje, y por ejemplo proporcionarles herramientas de regulación y autogestión que les permitan, dentro de lo posible, organizar de forma más adecuada su espacio y tiempo de estudio. Todo ello, sin ignorar la desigual distribución de espacios y tiempos por género en nuestra sociedad, evitando delegar toda la responsabilidad de buscar el tiempo y el espacio de estudio a las estudiantes sin tener en cuenta estos condicionantes externos, puesto que esto puede generar culpabilidad entre aquellas mujeres que sienten que pueden llegar a todas las demandas a tiempo. Por eso, la institución educativa tendrá que poder interferir en esta "esfera privada", creando espacios que posibiliten

hablar de estos temas y haciendo conscientes a las mismas mujeres de esta desigualdad de base que hace que, a pesar de la promesa de la flexibilidad total, puedan tener ciertas desventajas en comparación a otros estudiantes que no tengan la misma carga de tareas domésticas y de cuidados (Von Prümmer, 2004). Dicho acompañamiento habría que situarlo además en un debate más general sobre la redistribución de los usos del tiempo, para facilitar que las mujeres no se vean obligadas a reducir su tiempo de ocio y descanso para poder lograr sus objetivos educativos (Kramarae, 2001).

En definitiva, cuando hablamos de la "ceguera de género" (a pesar de las connotaciones capacitistas de la expresión) en el aprendizaje en línea, sigue siendo relevante la revisión del currículo, es decir, asegurar que no sea androcéntrico ni sexista, ni en los contenidos ni en el lenguaje. Pero, como hemos visto, es fundamental también repensar cuáles es el modelo educativo con el que trabajamos, teniendo en cuenta el contexto de desigualdades de género estructural en el que dicho modelo se desarrolla y las consecuencias para la propia experiencia de aprendizaje de las mujeres u otros grupos tradicionalmente excluidos de estas modalidades. Es aquí donde pueden ser de interés las aportaciones de la pedagogía feminista aplicadas a la educación en línea, que desarrollamos en esta guía. Conviene señalar, pero, que para la elaboración de este texto hemos revisado bibliografía y prácticas elaboradas desde ambas perspectivas, tal como queda reflejado en los conceptos que empleamos. Así, a veces hablaremos de docencia o investigación "sensible al género", un concepto que reuniría las iniciativas orientadas a incorporar únicamente la perspectiva de género, mientras que en otras ocasiones hacemos referencia a "pedagogía/docencia/investigación feminista", desde la cual se asume una voluntad más claramente transformadora de las relaciones educativas e investigadoras (normalmente acompañada de una mirada interseccional y decolonial). A pesar de que nuestra apuesta va en esta segunda dirección, hemos creído oportuno incorporar aportaciones de ambas miradas, para ofrecer un mayor abanico de opciones y posibles fuentes de inspiración y visibilizar la investigación y la experiencia acumulada desde estas diferentes aproximaciones.

03. PROPUESTAS GENERALES PARA INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA

Como decíamos, la educación abierta y a distancia se ha asociado a menudo a mayores oportunidades de acceso y participación en el aprendizaje, pero ciertamente los entornos en línea no tienen por qué estar diseñados de acuerdo con criterios de **inclusividad y equidad**. Sator y Williams (2020) plantean como principios pedagógicos fundamentales para garantizar la inclusión en el aprendizaje en línea la mentalidad de equidad (*equity mindedness*), la afirmación cultural y la participación social. Una mentalidad de equidad implica "reconocer las formas en que las desigualdades sistémicas perjudican a las personas que experimentan la marginación y reflexionar críticamente sobre el propio papel y responsabilidad para abordar las desigualdades, reformulando los resultados negativos como un indicador de bajo rendimiento institucional" (Harris y Woods, 2020, p. 6).

De acuerdo con Morgan y Houghton (2011, p. 5) "un currículo inclusivo es aquel en el que se anticipa, reconoce y tiene en cuenta el derecho de todas las estudiantes a acceder y participar en un curso". Poner el foco en aquello que provoca discriminación, en vez de hacerlo en la desventaja en sí (modelo del déficit), implica identificar las actitudes, las barreras y otras formas de discriminación como causa de la desventaja. Se trata de un enfoque que anticipa y planifica los derechos de los y las estudiantes en evolución y exige cambios en el sistema más que en los individuos, es decir, en las instituciones educativas más que no en el estudiantado. Según estas autoras, un enfoque inclusivo del currículo se basa en un compromiso con la promoción de la igualdad y la diversidad incorporando en el proceso de diseño principios de anticipación, flexibilidad, justificación, colaboración, transparencia y equidad. El diseño curricular inclusivo se centra, pues, en atender la diversidad de estudiantes, reflejada en una multiplicidad de características educativas, disposicionales, circunstanciales o culturales (Morgan y Houghton, 2011). El género formaría parte de las características disposicionales; sin embargo, desde un enfoque interseccional tendría que considerarse de manera cruzada con otras características de tipo social y cultural y desde distintas perspectivas (estructural, institucional, histórica e individual), que como él pueden funcionar como razón de desigualdad. La complejidad de la mirada interseccional se hace necesaria en la medida en que una estrategia pedagógica que se proponga el empoderamiento de un determinado grupo subordinado en un contexto particular puede chocar con la multiplicidad de entendimientos diferentes superpuestos, e incluso contradictorios de la subordinación (Henderson, 2015). La mirada interseccional, por lo tanto, tiene que ir de la mano

de pedagogías que combatan las desigualdades en la distribución de poder, en favor de la justicia social y la equidad (Morgan y Houghton, 2011).

3.1. Pedagogías feministas para la docencia en línea

Así, nuestra propuesta para incorporar la perspectiva de género a la docencia en línea se articula a partir del paradigma de la **pedagogía feminista**. Es decir, más allá de centrarse en superar las diferencias de género, incorpora una dimensión político-ética en la educación (Grup d'Educació i Gènere, 2020), analizando cómo el poder opera a través del género, la raza, la clase social, las capacidades o la orientación sexual, entre otros (Gajjala *et al.*, 2017). Asimismo, se basa en un modelo de construcción de conocimiento y de aprendizaje entendido como producto de la interacción social y enmarcado en un contexto cultural. Por lo tanto, se encuentra alineado con el paradigma del constructivismo social o sociocultural y, de forma especial, con la teoría de la cognición situada (Kirkup, 2010). A su vez, se encuentra fuertemente arraigada en la pedagogía crítica, de autores como Freire, e incorpora elementos de otras corrientes como la pedagogía culturalmente relevante (Koseoglu *et al.*, 2020), o la educación progresiva de Dewey (Crabtree, Sapp y Licona, 2009), y se encuentra, por lo tanto, emparentada con enfoques de enseñanza centrada en el estudiante y de aprendizaje activo (FemTechNet, 2013).

En este marco nos centraremos en las pedagogías feministas, el propósito de "someter todos los elementos del diseño pedagógico a un análisis reflexivo que permita identificar posibles sesgos de género (invisibilización de las mujeres y sus aportaciones, reproducción de estereotipos sexistas, naturalización de las relaciones de género, lenguajes no inclusivos, androcentrismo) y que proponga alternativas" empleando las palabras de Mena *et al.* (2019, p. 581) y citando el trabajo de Mora y Pujal (2014). La pedagogía feminista se desarrolla durante los años setenta y ochenta, por un lado, en los ejercicios de intercambio de experiencias en grupos comunitarios durante el movimiento de liberación de las mujeres y, por el otro, a partir de la necesidad de reconfigurar las formas dominantes de conocimiento y de su producción, así como de la enseñanza en la academia, tradicionalmente excluyentes de las mujeres (Henderson, 2015). Se trata de una filosofía fundamentada en la teoría feminista y los principios de los movimientos feministas, que da lugar a una serie de prácticas docentes:

"La pedagogía feminista es un conjunto de supuestos sobre el conocimiento y el saber, un enfoque transversal al contenido disciplinar, los objetivos y las estrategias de enseñanza, las prácticas de aula y las relaciones instruccionales, basado en la teoría pedagógica crítica y feminista. Es una ideología de

enseñanza, en cuanto que representa un marco para el desarrollo de estrategias y métodos de enseñanza específicos, al servicio de objetivos particulares para los resultados de aprendizaje y el cambio social" (Crabtree, Sapp y Licona, 2009, p.4).

Destacan como rasgos más comunes la desestabilización de la jerarquía entre los roles de estudiante y docente en el aula, y el intercambio y el análisis colectivo de la experiencia personal en un contexto de igualdad como fuente de aprendizaje (Henderson, 2015). La incorporación de la atención y el cuidado en la docencia es otro aspecto distintivo de la pedagogía feminista (Mena *et al.*, 2019), los cuales nos devuelven a la consideración de las características y las necesidades educativas diversas de los aprendices, en coherencia con los planteamientos de la educación inclusiva a los cuales nos referíamos antes.

La pedagogía feminista estaría estructurada alrededor de una serie de **ejes vertebradores**, como principios de práctica pedagógica. Estos principios serían generalizables a contextos de modalidad presencial, semipresencial o en línea, especialmente teniendo en cuenta las prestaciones que estos pueden ofrecer en estos momentos, en términos de favorecer la interacción social y la personalización del aprendizaje. Algo distinto sería la forma de llevarlos a la práctica, que sí sería necesariamente diferente en cada uno de estos contextos. Tal como el colectivo FemTechNet expresa en su libro blanco *Transforming Higher Education with Distributed Open Collaborative Courses (DOCCs): Feminist Pedagogies and Networked Learning* (FemTechNet, 2013), se trata de principios pedagógicos reconocidos como beneficiosos para el aprendizaje en la investigación educativa. Concretamente, muchas de las estrategias asociadas a estos principios o ejes han sido consideradas de alto impacto por la Association of Colleges and Universities (FemTechNet, 2013), de forma que podemos decir que la pedagogía feminista permite conciliar este compromiso social con la calidad académica (Mena *et al.*, 2019).

Así, a pesar de algunas primeras objeciones a la posibilidad de llevar a la práctica los principios de la pedagogía feminista en contextos en línea, basadas en la preconcepción de que las interacciones frente a frente son necesarias para generar el clima idóneo para la compartición de la experiencia personal, o en el peligro del estudio a distancia de contribuir a seguir relegando las mujeres al ámbito doméstico privado, existe ya una tradición y una línea de estudio de la pedagogía feminista en el ámbito de la educación a distancia. En la década de los noventa, Hopkins (1996) se plantea el reto de crear entornos de aprendizaje en línea personales, interactivos y basados en el cuidado, analiza los obstáculos y explica las estrategias empleadas en su propia experiencia para superarlos.

Desde entonces, varias autoras apuntan la necesidad de superar la dicotomía presencial-virtual para ir más allá, en favor de "permutaciones pedagógicas innovadoras contextualizadas localmente que ponen en primer plano el aprendizaje, independientemente del modo" (Kirkup, 2005; Kirkup, 2010; Kirkup, Schmitz, Kotkamp, Rommes y Hiltunen, 2010; Aneja, 2016).

En un intento para recoger y sintetizar en términos genéricos diferentes aportaciones, que inevitablemente simplifica algunos matices interesantes entre estas (Vivakaran y Maraimalai, 2016; Luxán y Biglia, 2011), recogemos como ejes vertebradores de una pedagogía feminista, aplicables a contextos en línea, los siguientes:

- (1) una reorganización de la relación entre profesorado y estudiantado que promueva la asunción compartida de responsabilidades y la participación de todos los implicados en la toma de decisiones sobre contenidos y dinámicas de aprendizaje;
- (2) el empoderamiento del estudiantado, a partir de la valoración de sus conocimientos y experiencias previas, en un intercambio de conocimientos horizontal;
- (3) la creación de comunidad;
- (4) la inclusión de la voz y las experiencias individuales del estudiantado en un proceso colectivo de creación de aprendizaje;
- (5) el respeto por la diversidad de identidades, de ritmos individuales y de experiencias, y por tanto, el diseño personalizado de los procesos de aprendizaje;
- (6) la incorporación de una perspectiva crítica y cuestionamiento de la asignación estructural del principio de autoridad;
- (7) el diseño de propuestas pedagógicas políticas situadas y que fomenten la difracción de conocimientos, experiencias y aprendizajes;
- (8) la creación de un entorno "seguro" (amable, hospitalario), que se proponga superar los prejuicios, los estereotipos y la discriminación.

Hay que entender estas propuestas como arraigadas en un **marco epistemológico** socioconstructivista según el cual el conocimiento se construye socialmente y no como producto de las capacidades mentales individuales. Se reconoce, por lo tanto, el proceso de aprendizaje como un fenómeno social complejo que tiene lugar a través de la interacción, la colaboración y la negociación en la comunidad. Esto implica también una visión global de los sujetos y de su identidad en su implicación en el aprendizaje y, por lo tanto, una ruptura de la idea de separación

entre el aula y el mundo real (VV. AA., 2015). Es decir, se reconoce la dimensión emocional de los aprendices, como relacionada con sus valores y creencias, y por lo tanto, como algo que también tiene que ser reconocido dentro del proceso de aprendizaje. Así, las diversas experiencias personales se utilizan como forma de conocimiento válida y es justamente la identificación de la relación entre experiencia, emoción y acción (mente, corazón y manos) y el análisis crítico de esta, lo que favorece una comprensión más profunda y crítica (VV. AA.).

Se propone la creación de entornos de aprendizaje basados en el respeto de todas las personas participantes donde, sin obviar las relaciones de poder y autoridad, no se borran las diferencias individuales a la vez que se cuida de los otros (Chick y Hassel, 2009). Esto implica "un ejercicio autorreflexivo sobre los privilegios y opresiones que se dan en las relaciones docentes", pero también entre el estudiantado, así como una apuesta por la negociación ante potenciales situaciones de conflicto (Grup d'Educació i Gènere, 2020). Se parte de la base de que todo el mundo tiene que contribuir activamente a la producción de conocimiento, con lo que se incentive la cooperación y la colaboración desde la discusión y el contraste de ideas, por delante de comportamientos individualistas y competitivos. Para ello hay que crear un espacio que funcione como comunidad de aprendizaje que se convierta en un espacio seguro y democrático para el intercambio y la creación conjunta de conocimiento (Vivakaran y Maraimalai, 2016). Se trata, pues, de partir del reconocimiento mutuo, por parte de estudiantes y docentes, como sujetos activos en la producción de conocimiento (Mena *et al.*, 2019). Asimismo, se replantea la definición de lo que se entiende por conocimiento: dando cabida al pensamiento complejo y ambivalente, a la pluralidad de voces y perspectivas, y donde se usa todo tipo de recursos, incluidas las experiencias personales o la vinculación al contexto más próximo de las estudiantes (conocimiento situado) (Chick y Hassel, 2009) y desde perspectivas decoloniales (Grup d'Educació i Gènere, 2020). A pesar de que este tipo de aproximación al conocimiento parezca más próximo a las ciencias sociales y las humanidades, también en el ámbito de las ciencias experimentales y la tecnología es importante incorporar la dimensión social y contextual del conocimiento (Hughes, 2010).

Esta práctica implicaría el desarrollo de una serie de competencias o *habits of mind*, utilizando la expresión de Chick y Hassel (2009), relacionados con la comprensión de cómo las desigualdades de género permean toda la realidad social. Estaríamos hablando sobre todo de **habilidades** de razonamiento crítico, de argumentación escrita y oral, de elaboración de textos académicos; por lo tanto, de competencias básicas o vinculadas con el aprender a aprender: redacción con confianza y no formuladamente, evaluación crítica de la información; análisis,

síntesis y evaluación de argumentos; lectura de textos complejos, e iniciativa y sentido de propiedad sobre el propio aprendizaje. Para conseguirlo, es necesario que las estudiantes aprendan a examinar cómo los y las autoras, los textos, los datos, las teorías, etc. están atravesados por desigualdades de género, pero también de raza, de clase social o de cultura, entre otros, como consecuencia de múltiples estructuras de poder interseccional. Asimismo, deben desarrollar un pensamiento conectivo, a través del cual relacionar teorías, historias y ficciones en el aquí y el ahora, en relación consigo mismos y con otros, para hacer posible un aprendizaje significativo (Chick y Hassel, 2009). Otras autoras hacen referencia a esta misma idea de desarrollo competencial. Por ejemplo, los autores de *A guide to feminist pedagogy*, de la Universidad Vanderbilt (VV. AA., 2015), proponen un marco de enseñanza y aprendizaje que permita alinear prácticas y creencias, a través del desarrollo de un conjunto de hábitos mentales (*habits of head*), o nuestras formas de pensar y de conocer; hábitos del corazón (*habits of heart*), o los valores que nos guían; y hábitos de las manos (*habits of hands*) o nuestras prácticas, informadas por nuestros hábitos mentales y del corazón. Estos tres tipos de hábitos o capacidades son interdependientes y se influyen entre ellos.

En este tipo de propuestas, por lo tanto, no es solo el estudiantado quien está invitado a un proceso de indagación colaborativa, sino que obliga también al profesorado a la reflexividad y al cuestionamiento constantes. De este modo se produce una cierta **flexibilización en los roles** (Vivakaran y Maraimalai, 2016), donde el profesorado se convierte en una figura de acompañamiento, de dinamización y facilitación del diálogo, que fomenta la participación del estudiantado en la toma de decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje (Biglia y Jiménez, 2012). Se trata de pasar de un modelo de la "provisión" a uno del cuidado, es decir, que tenga en cuenta las necesidades de formación de las estudiantes en toda su diversidad, que analice si se van cumpliendo y modifique el diseño del aprendizaje para hacerlo posible (Mena *et al.*, 2019). Para ello es clave partir de la exploración y el análisis de las formas visibles e invisibles de los diferentes estilos de aprendizaje, con el objetivo de involucrar a todo el estudiantado, especialmente aquellos estudiantes que están en situación de desventaja social y material, para que puedan adquirir las habilidades y el conocimiento para conseguir sus aspiraciones (FemTechNet, 2013, 4).

3.2. Entornos y herramientas digitales de aprendizaje para una pedagogía feminista

El enfoque de la pedagogía feminista es inherentemente evolutivo y está en construcción permanente a partir de las aportaciones de diferentes colectivos,

lugares y momentos (Henderson, 2015; Herman y Kirkup, 2016). Se trata, pues, de desarrollar modelos metodológicos y de diseño del aprendizaje dirigidos a los nuevos entornos mejorados por la tecnología, que puedan después adaptarse también a cada campo disciplinar en concreto. En esta línea, en 2010, Kirkup, Schmitz, Kotkamp, Rommes e Hiltunen proponen un manifiesto, "Manifiesto feminista para el *e-learning*: principios para informar las prácticas" (Kirkup *et al.*, 2010), desde una perspectiva multidisciplinaria (ciencias de la computación, tecnología educativa, psicología y estudios de género), que plantea integrar los principios y las prácticas de la pedagogía feminista y las prácticas del *e-learning*. Partiendo de la base de que no se había hecho nunca una integración de los principios de la pedagogía feminista y de las prácticas del *e-learning*, apuestan por la creación de un todo inspirándose en propuestas previas como la del Manifiesto Cyborg, de Donna Haraway (1984), uno de los textos más influyentes en la teorización sobre género y tecnología. El manifiesto de Kirkup *et al.* (2010) contiene cinco líneas para fundamentar una concepción feminista del *e-learning* a partir del análisis de cuestiones como el concepto de *embodiment*, la aproximación a las intraacciones humano-máquina en la creación de conocimiento, la operativa del poder y la reintegración de la ética feminista. A partir de aquí, las autoras reinterpretan cinco principios clásicos de la pedagogía feminista desde una implicación crítica de las tecnologías de *e-learning* y las intraacciones persona-máquina de los aprendices como agentes en el proceso de aprendizaje:

1. **Reformar las relaciones de poder entre profesorado, alumnado, conocimientos y tecnologías de aprendizaje.** Hay que sensibilizar estudiantado y profesorado respecto a las relaciones de poder educativas, las relaciones de poder epistemológicas en la producción de conocimiento y la creación de poder en las intraacciones de las personas y la tecnología.
2. **Priorizar el empoderamiento de los actores humanos** en las acciones internas entre persona y ordenador en el aprendizaje.
3. **Construir comunidades globales en red de estudiantes**, que incorporen la solidaridad y la lealtad en una ética del cuidado para todos los miembros de la comunidad.
4. **Respetar la diversidad en las intraacciones persona-ordenador**, ya sea en el diseño de entornos de *e-learning* o en la enseñanza y la participación del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que el respeto por la diversidad también hace referencia al conocimiento, el estudio y la tecnología como agentes. Animar y capacitar a todos los participantes para que comprendan

la parcialidad de sus opiniones y perspectivas en el propio desarrollo como académicos e investigadores.

5. Participar en desafíos positivos para el conocimiento y la tecnología con el objetivo de **construir nuevos conocimientos socialmente comprometidos** con la intraacción con otros (humanos y no humanos).

También el **ciberfeminismo**, es decir, aquella corriente del feminismo que usa las TIC como herramienta de empoderamiento (Gajjala *et al.*, 2017), permite una aproximación al aprendizaje en línea que se ajusta a los principios de la pedagogía feminista. El colectivo FemTechNet (2013) toma estrategias creadas y utilizadas dentro de este movimiento para potenciar un uso interactivo de la tecnología y centrado en la generación de dinámicas de diálogo empleando los entornos de la web 2.0 y la creación de infraestructuras de aprendizaje sincrónico, con el propósito de alfabetizar y capacitar grupos tradicionalmente marginados. La **filosofía y las tecnologías de la web social o web 2.0** proponen la conexión, la participación, la interacción y la colaboración entre usuarios, de forma que los convierten en agentes transformadores y productores de conocimiento (Chick y Hassel, 2009; Kirkup, 2010; Patterson 2012). Esto permite también romper con los usos masificados y estandarizados de algunos modelos de *e-learning*, como los de muchas plataformas privadas de MOOC que promueven usos convencionales y eminentemente transmisivos del conocimiento, aparentemente insensibles ante las desigualdades por razón de clase, género, raza, brecha digital, etc. al asumirlas como superadas. Estos entornos obvian el que algunos estudiantes necesitan un contexto, un "espacio seguro", para tener éxito en el aprendizaje. A diferencia de los primeros MOOC conectivistas, los MOOC actuales no utilizan el potencial colaborativo y co-constructivo de las redes sociales, sino que más bien funcionan como sistemas de gestión del aprendizaje de "carácter industrial". El colectivo FemTechNet (2013) propone como alternativa un entorno de aprendizaje en red colaborativo, abierto y distribuido, en el que los principios feministas y los métodos pedagógicos apoyen una experiencia de aprendizaje entre participantes ubicados en varios contextos institucionales, entornos materiales, geográficos y nacionales, y que pueden encarnar varias identidades o roles como participantes del entorno.

Por lo tanto, podemos decir que el **diseño de los entornos de aprendizaje**, en las distintas modalidades de educación con apoyo tecnológico, es clave para conseguir una articulación coherente y muy orquestada de todos los componentes pedagógicos y tecnológicos con los principios feministas. Aun así, se trata de una tarea compleja y para la cual se necesita formación específica. Ello hace que el enfoque de uso de las TIC en las aulas a menudo no haya sido el más adecuado,

lo que ha contribuido a perpetuar las peores versiones de la educación en línea (Chick y Hassel, 2016). Por este motivo, la perspectiva feminista también propone la **eliminación de la división entre diseñadores y usuarios de software**, con la idea de que este segundo grupo, en su diversidad, pueda adaptar las herramientas tecnológicas a la pluralidad de sus necesidades e intereses (Schmitz, Meßmer y Schinzel, 2006). En este sentido, el colectivo FemTechNet (2013) señala que es indispensable la colaboración entre los diferentes perfiles profesionales implicados en la educación en línea, incluyendo programadores y desarrolladores de software, diseñadores, administradores informáticos, etc.: "descartar este trabajo crucial de diseñar, implementar y mantener un sistema de gestión del aprendizaje no solo es injusto hacia aquellos que se esfuerzan honestamente para trabajar y ofrecernos a los educadores aquello que podemos necesitar, sino que también ignora la necesidad de los educadores de colaborar con estos trabajadores detrás de escena" (Gajjala *et al.*, 2017, p. 136). En este sentido, es importante hacer visible la infraestructura, normalmente invisibilizada, que hace posible toda esta actividad: una infraestructura que incluye tanto objetos materiales como personas (FemTechNet, 2013) y explorar nuevas formas de colaboración o codocencia como la que presentan Rodríguez y Denolleles (2014), cediendo espacio a personas con diferente pericia, lo que, como dicen las autoras, es también una manera feminista de compartir la responsabilidad de la docencia.

Igualmente, también es feminista tener presente las implicaciones en cuanto a volumen de trabajo de estas propuestas: como sucede con otros modelos pedagógicos activos, indagativos y centrados en el estudiante, estos enfoques implican una considerable carga de trabajo, que a menudo queda invisibilizada, como por ejemplo las tareas de coordinación, el trabajo emocional y relacional, la dinamización de la participación, la facilitación de colaboración, o la creación de los recursos de aprendizaje, entre otros (FemTechNet, 2013). Además, los formatos virtuales pueden resultar más demandantes hacia el profesorado, por parte de un estudiantado que espera una respuesta rápida y personalizada a sus demandas (Kramarae, 2001). Hay que tener en cuenta esto, especialmente en un contexto de precarización de las condiciones laborales del profesorado y en un entorno de trabajo altamente digitalizado, que dificulta la "desconexión digital" (FemTechNet, 2013). Hay que añadir una realidad universitaria donde todas estas tareas de cuidado (docencia, mentoría, acompañamiento y vinculadas a los servicios en general) están muy feminizadas e infravaloradas en las estructuras de reconocimiento institucional, que pulsaban las actividades de innovación y liderazgo, mucho más masculinizadas (Social Sciences Feminist Network Research Interest Group, 2017). Por lo tanto, por un lado, habría que hacer partícipes también a los y las estudiantes de una ética del cuidado en su relación

con el profesorado, y por el otro, dar una mayor visibilidad al tiempo y volumen de trabajo que implica este modelo de acompañamiento al estudiantado en forma de reconocimiento institucional, sin olvidar que la "brecha" de cuidados también afecta a las investigadoras, como se puso de manifiesto durante los meses de confinamiento de 2020 (Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020).

3.3. El espacio y el cuerpo desde la pedagogía feminista en línea

El espacio, como delimitación del entorno de aprendizaje, es una dimensión clave para caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que, de hecho, atraviesa y afecta todo el resto de componentes de dicho proceso. Como hemos visto, en la educación con soporte tecnológico, **el espacio** puede ser completamente virtual, o bien combinar el espacio físico con el virtual. Esto implica tener en cuenta las diferentes expresiones del espacio que integran el entorno de aprendizaje, por un lado, para identificar de qué forma se manifiestan las diversas formas hegemónicas posibles de opresión como el machismo, el clasismo, el racismo, etc. y, por el otro, para generar configuraciones y estructuraciones del espacio que favorezcan la inclusión y la equidad (Grup d'Educació i Gènere, 2020). Del mismo modo que sucede en los entornos presenciales o físicos, algunas características de los entornos virtuales pueden favorecer o dificultar la comunicación y determinar o no una jerarquía de roles en el uso de los espacios y las formas de relación dentro de estos. Así, algunos diseños y arquitecturas tecnológicas pueden favorecer una relación de poder entre docente y estudiantes, en la que los últimos asumen un rol pasivo y receptivo, y reflejar, por lo tanto, una manera de entender la enseñanza como transmisión vertical de conocimiento (Grup d'Educació i Gènere, 2020).

Tanto los espacios físicos como los virtuales generan, a través de las vivencias subjetivas e intersubjetivas, un **espacio simbólico** que determina aquello que se percibe como posible o no, como óptimo o no, como adecuado o no, y puede actuar como medio de control y de reproducción de las formas hegemónicas de poder. Así, estos espacios pueden convertirse tanto en el escenario de prácticas de cuidado y apoyo mutuo, como de **violencias**. Como plantean Heikkinen *et al.* (2008), los entornos de aprendizaje en línea a menudo dejan mucha responsabilidad sobre los y las estudiantes, de forma que pueden sentirse solos y solas con sus experiencias de violencia y vulnerabilidad, por lo que recomiendan algún tipo de mentoría. Así, igual que ha habido una creciente preocupación por identificar y erradicar las violencias machistas en la educación superior (ERAC, 2020), habría que analizar también de manera específica cómo estas se producen

en los entornos de aprendizaje en línea, teniendo en cuenta el problema más estructural de las violencias machistas en línea (Donestech, 2020), que también afecta a las estudiantes universitarias y está fuertemente generizado (Faucher *et al.*, 2014; Cripps y Stermac, 2018). En este sentido sería interesante incorporar en los espacios de aprendizaje en línea la experiencia y el conocimiento producido desde el ciberfeminismo.¹ Por lo tanto, desde la pedagogía feminista hay que trabajar para que los espacios, tanto presenciales como virtuales, sean percibidos por todas las personas participantes como seguros, abiertos a diferentes opiniones, libres de prejuicios y estereotipos y donde puedan visibilizarse y subvertir las jerarquías y formas de opresión, pero todo ello sin dar por sentado aquello que se entiende por "espacio seguro": coincidimos con la observación del Grupo de Educación y Género (2020) de no asimilar espacios seguros con espacios estáticos o fijos, sino que precisamente, al estar abiertos a la crítica y a la reconstrucción constante por parte de los y las participantes, tienen que entenderse a la fuerza como espacios dinámicos y transformadores, lo que implica una cierta dosis de disrupción y de incertidumbre que todos los y las participantes, incluido el profesorado, tienen que aceptar.

Dicha apertura es necesaria si entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje es siempre **relacional y encarnado** (*embodied*), también en los espacios virtuales y en formatos asíncronos. Ello quiere decir que en los contextos mediados por tecnología puede generarse también la vivencia subjetiva de "ser", a través de la interacción social entre profesorado y estudiantes, y entre estudiantes, por ejemplo, si se generan oportunidades para la compartición de las experiencias y los conocimientos tácitos de todos los participantes (FemTechNet, 2013). De acuerdo con la teoría de las comunidades de indagación (*communities of inquiry*) de Garrison, Anderson y Archer (2000), la experiencia de aprendizaje en línea se da en la confluencia de tres dimensiones de "presencia": la social, la cognitiva y la docente (o didáctica). En el manifiesto de Kirkup *et al.* (2010), siguiendo la propuesta de Donna Haraway, la presencia se materializa en forma de *cyborg*. Es decir, las presencias serán producto de las intraacciones humanos-tecnología, con unas determinadas lógicas de inclusión y exclusión y posibilidades de actuación que vendrán no solo delimitadas por las características humanas de los participantes (edad, nivel educativo, género, etnicidad, etc. de los participantes), sino también por los dispositivos tecnológicos que estén mediando aquel aprendizaje e interacción (hardware, software, conexión, etc.). Actualmente, las tecnologías digitales permiten formas múltiples de interacción y de cocreación entre cada sujeto y los objetos de conocimiento, así como entre

1 N. de las A. En la sección 5 de esta guía, bajo el título "Prevención de violencias en línea", ofrecemos algunos recursos que pueden servir de inspiración.

el colectivo y estos, lo que permite ir mucho más allá de las formas tradicionales de aprendizaje basado en la presencia simultánea en el aula de aprendices y docente. Profesionales de la educación feministas que han experimentado en los últimos años con las tecnologías digitales proponen ámbitos de desarrollo prometedores para la pedagogía feminista, como por ejemplo los mundos virtuales o el aprendizaje a través de dispositivos móviles. Este tipo de entornos permiten proporcionar una mayor **sensación de presencia**, que favorece las interacciones grupales de apoyo.

La dimensión relacional y encarnada de aprendizaje puede materializarse no solo en espacios formales de aprendizaje, sino también en otros entornos digitales como son las **redes sociales** (Hughes, 2010): espacios que se generan de manera espontánea y que permiten a los y las estudiantes compartir información, aclarar dudas, comentar aspectos del curso y, en definitiva, crear una red de apoyo entre iguales para el aprendizaje, que pueden combinar la sincronía y la asincronía, el canal textual (chat) y el audiovisual (videoconferencia). El uso de estas redes puede ser promovido en la educación en línea para favorecer la interacción informal entre iguales, fuera de las plataformas tecnológicas institucionales o, cuando menos, fuera de la estructuración y supervisión de los espacios formales. Uno de los objetivos puede ser ayudar a fijar un compromiso horario de dedicación al estudio, de logro de objetivos de aprendizaje, así como de contacto y socialización con el propio grupo. El profesorado puede animar a la creación de estos espacios e incluso pueden darse recomendaciones concretas para su configuración. Estos espacios serían de este modo el equivalente virtual de las bibliotecas, pasillos o cafeterías en los campus de educación presencial, que son clave tanto para las relaciones personales y la creación de redes, como para potenciar dinámicas de estudio compartido y trabajo colaborativo, de aprendizaje no formal e informal sin supervisión docente. A veces, el profesorado puede no ser partidario del uso de estos espacios paralelos, porque pueden generarse situaciones en las que los estudiantes lo prioricen respecto al aula, lo que puede dificultar la aplicación de metodologías participativas y colaborativas. Por otro lado, la no presencia docente en estos espacios puede dificultar un seguimiento continuo de la actividad del estudiantado. Por eso, es importante pactar desde un inicio con los y las estudiantes los espacios de actividad para la realización de aquellas tareas en las que la presencia docente sea necesaria, así como los mecanismos que posibiliten el seguimiento de su trabajo independiente, desde la confianza y la dotación de grados progresivos de autonomía.

El análisis del rol de los diferentes espacios que intervienen en el proceso de aprendizaje y sus interrelaciones, así como las posibilidades para generar la sensación de presencia en los entornos virtuales, son elementos clave que

debemos tener en cuenta si queremos facilitar una educación inclusiva, que fomente un acceso y una participación igualitarios, y una relación próxima y horizontal, tanto entre estudiantes como entre docente y estudiantes. El reto no es fácil, puesto que, como señala Hugues (2007), estas propuestas presentan sus propias paradojas: ¿cómo diseñar unos entornos que simultáneamente puedan generar sentimiento de pertenencia y reconocimiento de la diversidad?, ¿cómo lograr que la inclusión de unos no implique la exclusión de otros? Y los y las estudiantes, ¿cuánto necesitan saber unos de los otros para sentirse parte de la misma comunidad de aprendizaje?

Sin ánimo de ofrecer ninguna receta infalible, los siguientes apartados proporcionan una serie de orientaciones prácticas encaminadas a lograr estos objetivos. Para ello se entiende que hay que identificar qué elementos en la configuración de los espacios de aprendizaje están favoreciendo o dificultando unas determinadas formas de expresión y de participación, pero que esto es inseparable de las metodologías y las dinámicas de aula, de las prestaciones de las herramientas digitales al alcance, así como del lenguaje empleado en las interacciones, entre otros factores.

04. PROPUESTAS PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA EN LÍNEA

En esta guía consideramos de manera central dos de las cuatro dimensiones propuestas por el Grupo de Educación y Género (2020) para conceptualizar la perspectiva de género en la educación: el enfoque metodológico del proceso educativo, como enfoque o principio de acción que guía el desarrollo de las actividades, "el cómo"; el que transcurre en un contexto espacio-temporal concreto y, por lo tanto, con unos condicionantes socioculturales determinados, "el dónde". De forma subsidiaria, pero a la vez inseparable en una mirada holística al hecho educativo, se apuntan estrategias y recursos para desenmascarar y superar el sesgo de género en el currículo, es decir, en los contenidos de aprendizaje (el "qué"). Y, por otro lado, la problematización del "quién" como cuestionamiento crítico de las formas de desigualdad por razón de género en el hecho educativo y en concreto en el ámbito de la educación superior, representa un paso previo necesario para entender la tarea pedagógica desde la asunción de un posicionamiento ético-político. A pesar de que el abordaje de los contenidos de aprendizaje no es el objeto central de esta guía, hay que contemplarlos como parte de una aproximación global al diseño del aprendizaje desde la cual no podemos obviar la influencia recíproca que unos elementos ejercen sobre los otros.

Teniendo en cuenta esta mirada más centrada en la dimensión metodológica que de contenidos, a continuación se desarrollan una serie de propuestas orientadas a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia en línea. Estos planteamientos arrancan con unas orientaciones generales sobre el diseño del aprendizaje en línea, que a continuación se va desplegando en ocho componentes más específicos. La elaboración de estas propuestas es el resultado de un análisis de literatura especializada de ámbito internacional, combinado con ejemplos aplicados, tanto a partir de experiencias internacionales identificadas a través de búsquedas en internet, como de ejemplos aportados por profesoras de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC (compartidos a través de una encuesta elaborada por las autoras de la guía y complementada con algunas conversaciones informales). Por otro lado, en el siguiente apartado de esta guía se recuperan recursos recogidos considerados más interesantes desde el punto de vista docente, como posible fuente de inspiración para la aplicación de estas propuestas.

4.1. Diseño del aprendizaje en línea

El modelo de pedagogía feminista, inclusiva y en línea que hemos introducido en las secciones precedentes tiene múltiples dimensiones y formas posibles de materializarse en la práctica. A través del **diseño** del aprendizaje podemos modelar diferentes aspectos de nuestra práctica con esta perspectiva. Este apartado pretende ofrecer orientaciones para el diseño de propuestas de aprendizaje en línea o con apoyo tecnológico, desde una perspectiva inclusiva y feminista, teniendo en cuenta que no existe una fórmula mágica para el diseño adecuado al género y la diversidad (Mattern, 2009). Es responsabilidad de quien diseña ser sensible a las diferentes necesidades y condicionantes, tener flexibilidad para ajustarse a esta diversidad y facilitar varias formas de aprendizaje (Mattern, 2009). Para conseguirlo es imprescindible partir de una buena base teórica (Goel y Stein, 2012). A la vez, el diseño del aprendizaje tiene que ser suficientemente flexible y adaptativo para modificarlo partiendo de las necesidades de casos y situaciones particulares. La tecnología puede actuar como facilitadora de la personalización y la contextualización del aprendizaje, pero hay que tener claro cómo aprovechar su potencial, en función del peso y el rol que le otorgamos, para aplicarla al diseño y la dinamización de las situaciones de aprendizaje.

En el ámbito educativo y concretamente en la educación superior, el diseño es presente en muchos planos, desde el diseño instruccional de las asignaturas, hasta el diseño curricular de los planes de estudios, el diseño de las facultades y las aulas como espacios físicos, y, por supuesto, el diseño de los entornos digitales de aprendizaje. El diseño tiene una fuerte repercusión en nuestras vidas por su papel mediador de la realidad y obviamente también en el ámbito educativo. A pesar de esto, muchas de las decisiones de diseño no son transparentes ni responden a procesos de reflexión y discusión colectivos, en los cuales intervengan los diferentes implicados e implicadas. Estos diseños acríticos pueden, de forma más o menos consciente o intencionada, contribuir a perpetuar las experiencias de los aprendices que se encuentran en situación de marginación o desigualdad. A continuación, hacemos un repaso de algunas perspectivas de diseño inclusivas que se proponen revertir esta situación, como por ejemplo los modelos de diseño sensibles al género, el diseño universal del aprendizaje, o la *design justice*.

Según Meßmer y Schmitz (2007, p. 136), una visión feminista del diseño del aprendizaje en línea deberá tener en cuenta las estructuras de género en la didáctica y la tecnología de apoyo, para evitar reproducir los estereotipos de género y, a la vez, buscar estrategias de inclusión que permitan: a) focalizarse en la diversidad de aprendices (no solo en términos de género, sino también, por ejemplo, de edad, clase, etnia y estatus socioeconómico, así como en la interrelación de todos estos factores) y crear condiciones para apoyar a sus diversas demandas en términos tecnológicos, y b) concentrarse en el proceso

de construcción del género en la interacción entre los aprendices y la tecnología educativa, utilizando un concepto flexible y fluido de la identidad de género, más allá de la dicotomía hombre-mujer, que considere, además, el contexto en que se producen las prácticas. Estas autoras proponen un **diseño del aprendizaje en línea sensible al género** (*gender-sensitive*) y orientado a la diversidad de aprendices (*diversity-oriented*), es decir, que contemple las diferencias de género, pero también la pluralidad y las mutuas relaciones entre las facetas individual, social, cultural y tecnológica y, por lo tanto, la influencia de estas en los aprendices, en su diversidad, los escenarios de aprendizaje y los sistemas de *e-learning* (Schmitz, Meßmer y Schinzel, 2006). Algunas de las recomendaciones específicas de estas autoras son las siguientes.

Organización del trabajo y del currículo:

- Evitar las referencias a la división del trabajo por géneros (por ejemplo, hombres para cuestiones técnicas y mujeres para aspectos de contenido).
- Utilizar definiciones inclusivas desde la perspectiva de género, por ejemplo, las habilidades mediáticas tienen en cuenta las habilidades sociales y las competencias reflexivas y no solo las tecnológicas.
- Recurrir a formas de aprendizaje que promueven la cooperación y la creatividad aumentada.

Métodos didácticos para los nuevos medios:

- Disponer de contenido contextualizado teniendo en cuenta temas abstractos.
- Buscar ejemplos relevantes para la vida real y las experiencias personales.
- Evitar especificaciones basadas en el contexto de las vidas de los hombres (como opuesto al de las mujeres): recurrir a representaciones del género no sesgadas, usar lenguaje neutro de género, hacer una selección de temas equilibrada, apropiaciones de rol independientes del género y contenido de género no sesgado.
- Tener como referente una didáctica basada en teorías constructivistas del aprendizaje.
- Usar diseños multimodales, representaciones gráficas y dinámicas, formas alternativas de representación para varios estilos, intereses y experiencias de aprendizaje.
- Desarrollar sensibilidad a los estereotipos de género y discusión de las diferencias.

Apoyo tecnológico:

- Emplear tecnologías adecuadas al uso cotidiano y fáciles de utilizar, en vez de sobrecargadas.
- Disponer de facilidades para que los usuarios puedan diseñar y compartir las tecnologías.
- Tener un entorno diseñado para el aprendizaje centrado en el aprendiz, y basado en la exploración y la experimentación (principios constructivistas).
- Implementar varias opciones de navegación.
- Llevar a cabo desarrollo tecnológicos específicos para reforzar el trabajo en equipo.

Como herramienta de apoyo en el proceso de implementación de un nuevo plan docente del grado de Psicología de la UOC, el equipo de profesorado ha elaborado una serie de guías de uso interno, que tienen que servir para orientar el diseño o la adaptación de las asignaturas. Estas guías se basan en lo que se han identificado como "fortalezas" que ya estaban presentes en el plan docente previo y que todavía quieren potenciarse más en el nuevo plan. Una de estas fortalezas y guía es la relativa a la perspectiva de género, cuya autora es la profesora Ana Gálvez Mozo. En este caso, se ofrece un decálogo sobre cómo aplicarse esta perspectiva a las diversas asignaturas, con orientaciones específicas y ejemplos concretos. Este decálogo incorpora recomendaciones orientadas al uso del lenguaje, la construcción del conocimiento (visibilizando el conocimiento producido por mujeres y sobre las mujeres, e incorporando miradas y aportaciones que permitan desvelar el peso y los efectos del androcentrismo), así como estrategias para incluir el análisis de cómo se configuran las diferencias y desigualdades de género en un contexto patriarcal y cómo estas pueden derivar en violencia de género. Finalmente también se propone trabajar sobre cómo puede intervenir desde la psicología en la lucha contra esta desigualdad y sus consecuencias. Estas orientaciones están dirigidas a los diferentes elementos presentes en el proceso de diseño de las asignaturas: competencias y resultados de aprendizaje, contenidos o materia, recursos didácticos, actividades de aprendizaje y relaciones estudiantado-profesorado. Sin embargo, estas guías constituyen un material vivo y abierto a nuevas propuestas y orientaciones para incorporar a medida que se vaya implementando el diseño de las asignaturas desde los diferentes ámbitos de la psicología.

Otras aportaciones relevantes desde el concepto de la docencia en línea sensible al género como la de Wiesner (2005) establecen pautas que tienen que ver con la aportación de sistemas de apoyo sociotécnico adecuados, como por ejemplo proporcionar una visión clara de toda la estructura de contenidos de un curso o metaplano; ofrecer oportunidades de aprendizaje versátiles, flexibles, interactivas y anónimas; ofrecer una amplia gama de canales de comunicación; tener en cuenta diferentes niveles (técnicos y de contenido) de conocimiento, así como las condiciones de vida y de trabajo de los y las aprendices, etc. Se trata, en definitiva, de ofrecer sistemas modulares y funcionalidades que puedan seleccionarse o no de manera opcional en función de las necesidades, sencillos e intuitivos, adaptables por las propias personas usuarias y suficientemente abiertos para incorporar nuevos desarrollos. En cuanto al acceso y la visualización de la información, se trataría de potenciar las opciones de mostrar su complejidad, interconexiones y contextualización.

En el ámbito del diseño educativo, a las corrientes inclusivas se ha articulado en buena parte lo que se conoce como "**diseño universal del aprendizaje**". Este se centra en la creación intencionada de espacios y materiales de aprendizaje que apoyen la diversidad de aprendices y que ayuden a contrarrestar los sesgos existentes en el diseño educativo. Los principios fundacionales del diseño universal del aprendizaje para eliminar las barreras y favorecer una educación inclusiva tienen que ver con proporcionar múltiples formas de representación, de acción y expresión y de implicación (Pastor, 2019). Estos principios atraviesan la presentación y la interacción de los aprendices con los contenidos disciplinares que tendrán que reflejar enfoques epistemológicos y ontológicos diversos. En palabras de Collier (2020), el diseño inclusivo "considera toda la gama de diversidad humana respecto a la capacidad, el lenguaje, la cultura, el género, la edad y otras formas de diferencia", y, por lo tanto, va más allá de la accesibilidad y se propone justamente generar diseños que permitan prosperar esta diversidad. En el ámbito de la educación superior, como otros, observamos que, en la última década, la interpretación del concepto de inclusión y el foco para la acción se han desplazado desde la identificación de subgrupos específicos de aprendices en situación de desventaja, tradicionalmente por razón de alguna discapacidad, hacia la estructura, los procesos y las prácticas dentro de las instituciones que crean barreras para las experiencias equitativas (Wray, 2013). Este hecho crea una tensión entre la necesidad de producir diseños máxime inclusivos y a la vez mantener la mirada en los grupos particularmente marginados.

Desde las perspectivas críticas e interseccionales, la *design justice* ha emergido como campo para señalar y revertir las formas en las que el diseño reproduce los posicionamientos dominantes o hegemónicos (supremacía blanca,

heteropatriarcado, capitalismo y colonialismo) en cuanto a objetos y sistemas, como por ejemplo las interfaces digitales, y como dichos posicionamientos influyen en la distribución de riesgos, perjuicios y beneficios entre varios grupos de personas (Constanza-Chock, 2018). Este movimiento replantea los procesos de diseño a través de prácticas creativas y colaborativas, para centrarlo precisamente en aquellas personas que normalmente quedarían al margen, o incluso resultarían marginadas. Así, se propone garantizar una distribución más equitativa de los beneficios y perjuicios del diseño; conseguir una participación justa y significativa en las decisiones implicadas, así como el reconocimiento de tradiciones, conocimientos y prácticas de diseño basadas en la comunidad (Constanza-Chock, 2020). Para hacerlo, se basa en unos principios compartidos alrededor de los cuales puede articularse una red de profesionales que, de manera intencional, tejan prácticas de diseño que eviten, en lo posible, reproducir la desigualdad estructural y las distintas formas de opresión (Design Justice Network, 2016):

1. Utilizamos el diseño para mantener, cuidar y empoderar a nuestras comunidades, así como para buscar la liberación de los sistemas explotadores y opresivos.
2. Centramos las voces de las personas que se ven directamente afectadas por los resultados del proceso de diseño.
3. Priorizamos el impacto del diseño sobre la comunidad por encima de las intenciones de quienes diseñan.
4. Vemos el cambio como emergente de un proceso responsable, accesible y colaborativo, en lugar de ser un punto al final de un proceso.
5. Vemos el papel de quien diseña como el de un facilitador/a y no como experto/a.
6. Creemos que cualquier persona es experta basada en su propia experiencia vivida y que todas tenemos aportaciones únicas y brillantes para aportar a un proceso de diseño.
7. Compartimos conocimientos y herramientas de diseño con nuestras comunidades.
8. Trabajamos para conseguir resultados sostenibles, dirigidos y controlados por la comunidad.
9. Trabajamos hacia soluciones no explotadoras que nos vuelvan a conectar con la tierra y entre nosotros.

10. Antes de buscar nuevas soluciones de diseño, buscamos aquello que ya funciona dentro de la comunidad. Honramos y elevamos los conocimientos y las prácticas tradicionales, indígenas y locales.

Las pedagogías de la *design justice* se fundamentan en el movimiento de la educación popular impulsado por Paulo Freire y, por lo tanto, en una pedagogía crítica que se propone cuestionar la realidad para desarrollar la conciencia crítica colectiva y un sentido de agencia entre los y las aprendices, como personas que aprenden. Estos principios reúnen, pues, una serie de enfoques en los que no podemos profundizar en este espacio, pero que aportan ideas interesantes para la práctica pedagógica y el diseño del aprendizaje que trataremos de recoger en las siguientes páginas, como por ejemplo: la pedagogía tecnológica comunitaria crítica (*critical community technology pedagogy*), el diseño de acción participativa (*participatory action design*), el feminismo de datos (*data feminism*), el construccionismo (*constructionism*), así como algunos aspectos de la alfabetización digital (Constanza-Chock, 2020).²

Llevar a la práctica estos enfoques del diseño del aprendizaje no es sencillo y requiere un autoanálisis y evaluación constante de nuestras decisiones, desde una mirada abierta a reconocer las formas de exclusión y barreras que pueden suponer para los y las estudiantes (Collier, 2020). Esto implica necesariamente estar en disposición de escuchar al estudiantado y también requiere apoyo institucional. Proporcionar un entorno inclusivo y facilitador del aprendizaje exige compartir una comprensión de los valores y principios que sustentan la práctica pedagógica. Por lo tanto, ofrecer estrategias y momentos para involucrar a los y las estudiantes en el proceso de diseño puede ayudar a identificar los posibles ajustes necesarios. Todo ello tiene que producirse como parte de un ciclo constante de reflexión y de autoevaluación de la propia docencia, que permitirá ir puliendo y mejorando aquellos aspectos que hayamos encontrado más problemáticos en la práctica (Freie Universität Berlin, 2017c), de forma gradual y progresiva.

Por lo tanto, hay que tener presentes todas las dimensiones del diseño y de la propia acción docente en los que podemos incidir para impartir una docencia sensible al género. Algunas universidades ofrecen instrumentos de autoevaluación de los cursos que pueden resultar útiles también al enfocar el diseño de las asignaturas. La herramienta de la Universidad de Friburgo, por ejemplo, plantea una evaluación del curso a partir de ocho dimensiones que pueden valorarse de

² La autora hace un repaso al capítulo quinto de su libro: "Design Pedagogies: 'There's Something Wrong with This System!'" (2020). *A Design Justice* (1.ª ed.). <https://design-justice.pubpub.org/pub/y2ymuvuk>

forma independiente: a) perfil del curso; b) resultados de aprendizaje; c) métodos de enseñanza y aprendizaje; d) evaluación del aprendizaje de los estudiantes; e) condiciones de estudio (acceso, carga de trabajo, movilidad); f) información y promoción sobre el programa de estudios; g) asesoramiento y apoyo al estudio, y h) marco institucional.

Considerando estas perspectivas sobre el diseño sensible al género, inclusivo y crítico, a continuación profundizaremos en una serie de componentes específicos del diseño del aprendizaje y la acción docente para la práctica de una docencia en línea feminista:

- A. Posicionamiento docente en el enfoque pedagógico y la concepción de enseñanza y aprendizaje.
- B. Formulación de competencias y objetivos de aprendizaje.
- C. Metodologías y actividades de aprendizaje.
- D. Entornos y recursos de aprendizaje.
- E. Combinación espacio/tiempo: virtualidad-presencialidad y sincronía-asincronía.
- F. Relación educativa e implicación de los y las estudiantes.
- G. Evaluación de los aprendizajes y de la acción docente.
- H. Apoyo a los y las estudiantes.

Nos centramos en este conjunto de aspectos, que identificamos como especialmente críticos, por el hecho de desempeñar un papel clave para la articulación de los principios pedagógicos feministas en contextos de práctica educativa en la universidad. El modelo de referencia para la descripción de estos componentes es el de la docencia en línea o aprendizaje virtual, como foco de esta guía, a pesar de que en muchos casos las propuestas son fácilmente transferibles a situaciones de aprendizaje que combinan virtualidad y presencialidad, o incluso totalmente presenciales. Si bien un componente clave, como marco de actuación docente, sería el plan de estudios correspondiente, ya hemos explicado que no nos referiremos directamente a unos contenidos o temario concretos, sino que hablaremos en términos generales, para desarrollar el resto de componentes. Para cada componente se incluye una descripción, unas pautas o recomendaciones para abordarlo, y, en algunos casos, también un ejemplo de aplicación.

A. Posicionamiento docente en el enfoque pedagógico y la concepción de enseñanza y aprendizaje

Diseñar escenarios de aprendizaje con una perspectiva feminista implica una reflexión y un autoanálisis previo sobre las intenciones, valores y creencias, tanto respecto a lo que se considera o no "normal" en la sociedad, como sobre el posicionamiento respecto a los principios pedagógicos descritos y, por extensión, sobre la concepción misma de enseñanza y aprendizaje y los roles docentes y discentes. El comportamiento docente y el diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden contribuir a perpetuar relaciones jerárquicas, sin que seamos conscientes de ello. Es necesaria una reflexión crítica sobre los estereotipos y prejuicios, así como sobre el papel y la responsabilidad al apoyar la diversidad de los y las estudiantes en las situaciones de aprendizaje.

Para empezar, Arango Restrepo y Corona-Vargas (2016) señalan un conjunto de aspectos básicos que tienen que ver con la adopción de una perspectiva de género en los que habrá que haber profundizado:

- Distinguir entre conceptos como sexo, género y construcción de género, rol de género, expresión e identidad de género, orientación sexual; diversidad, inclusión, equidad, etc.
- Reconocer la diversidad, reconstruyendo la versión oficial e incluyendo una mirada de género, que dé luz a las contribuciones de las mujeres y otros colectivos invisibilizados.
- Reconocer las formas de masculinidad imperantes en relación con el modelo de relación social patriarcal e identificar las masculinidades diversas y alternativas que coexisten en la sociedad.
- Conocer los movimientos feministas y las manifestaciones sociales contra la homofobia del sistema patriarcal, así como la historia de los derechos civiles y las luchas de mujeres y hombres, fuera del orden patriarcal establecido.
- Comprender y analizar la injusticia social y las formas de discriminación y desigualdad en el trato entre las personas, las microviolencias o "micromasclismos" en las relaciones interpersonales y los sutiles procesos colectivos de acción social generadores de discriminación, invisibilización y anulación de enfoques, perspectivas, etc. no "normalizadas" en la sociedad patriarcal, base del modelo piramidal de la violencia de género.

- Desarrollar la capacidad para relacionarse y formar a diversidad de colectivos alrededor de la idea de equidad, y desarrollar un sentido de emprendimiento de género para una auténtica transformación de la cultura de género en los escenarios y contextos educativos.

Dehler y Gilbert (2010) plantean dos posibles enfoques para una práctica docente sensible al género: implícito y explícito. Una de las primeras decisiones que hay que tomar es, pues, cuál de estos enfoques adoptaremos. De hecho, en nuestra propuesta, quedarían integrados los dos. En el enfoque explícito se propone abiertamente el trabajo de la competencia de género, o cuando menos de los aspectos de género como objetivo de aprendizaje del plan docente. Para ello integra expresamente contenidos y cuestiones relacionados con el género y se propone abordar las desigualdades por razón de género en el contexto de la disciplina; discute aspectos de género y alienta al estudiantado a identificar los propios estereotipos y a reflexionar para deconstruirlos. Un enfoque implícito se propone crear un entorno basado en el respeto y la equidad, que permita a diferentes grupos de estudiantes, independientemente de su género, origen social, cultural, etc. tener éxito en el aprendizaje: se parte del principio de la diversidad de estudiantes, de sus experiencias y aproximaciones al aprendizaje; evita atribuir características basándose en la diferencia (de género, de clase social, etc.), y reflexiona y analiza las propias creencias y expectativas asociadas al género para evitar que condicionen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión sobre la práctica requiere referentes o puntos de contraste y apoyo, tanto por parte de otros compañeros y compañeras, como del ámbito institucional. Por eso, al adoptar un enfoque u otro hay que tomar también conciencia de una serie de barreras específicas que podemos encontrar en el contexto de la educación en línea (Sator y Williams, 2020):

- El respeto y el valor de la diversidad tienen que integrarse en el diseño del curso para mitigar la marginación de la diversidad de estudiantes existente.
- El desarrollo profesional del profesorado no incorpora una formación explícita y explícita para elaborar diseños accesibles e inclusivos.
- El diseño de cursos en línea a menudo no tiene en cuenta la diversidad de identidades y contextos de los y las estudiantes.
- A menudo, los cursos se fuerzan para hacer que se adapten a estudiantes diferentes o no normativas, cuando su diseño de base se dirige a la norma dominante.
- Las epistemologías y ontologías eurocéntricas y occidentales pueden generar marginación para personas diferentes o no normativas.
- Los estereotipos de género, culturales, sociales, étnicos, etc. todavía son presentes y afectan a la comunicación, la colaboración y el aprendizaje.
- Las distintas expectativas y perspectivas sobre el conocimiento y el aprendizaje, problemas lingüísticos, etc. pueden generar desajustes culturales.
- Algunos/as estudiantes pueden ser reacios a la interacción en entornos en línea por el hecho de percibirla como forzada, artificial o incluso intimidante, lo que puede generar sensación de aislamiento.
- La alfabetización digital de los y las estudiantes no acostumbra a incorporar las competencias de uso específico de las tecnologías digitales para el aprendizaje.
- El acceso, los usos tecnológicos y la alfabetización digital es diferente en función del contexto cultural y socioeconómico de los y las estudiantes.
- El uso de nuevos medios tecnológicos implica siempre una curva de aprendizaje y algunos/as estudiantes necesitan apoyo y ánimos en el proceso.

Adoptar una perspectiva crítica hacia el poder en la relación educativa puede traducirse en ámbitos y acciones tan diversos como los siguientes (Freie Universität Berlin, 2017d):

- Hacernos conscientes de la diversidad de estudiantado y hacer lo posible para adaptarnos a dicha diversidad con flexibilidad, para evitar que estas diferencias sean generadoras de situaciones de desigualdad.
- Buscar los "vacíos", hacerse preguntas y explorar nuevas perspectivas. Animar también a los y las estudiantes a extender sus perspectivas más

arraigadas, a reflexionar críticamente o, si es necesario, a abandonarlas del todo.

- Hacernos conscientes de las asunciones que hacemos respecto de estudiantes diversas para evitar la reproducción de estereotipos.
- Crear un ambiente donde los errores sean fuentes de aprendizaje o *error-friendliness*: solo puede modificarse la propia ignorancia, prejuicios y resentimientos una vez reconocidos. Generar situaciones donde las personas puedan confrontar y hacerse conscientes de la reproducción de relaciones de poder y la generación de situaciones discriminatorias que hayan tenido un efecto negativo sobre ciertas personas, con la voluntad de convertir aquella circunstancia en una oportunidad de aprendizaje.
- Evitar la discriminación (no) consciente: los patrones y roles tradicionales (como los estereotipos de género) en la enseñanza se reproducen tanto de manera consciente como inconsciente. Estos son algunos ejemplos: el uso del lenguaje, la selección de imágenes, materiales o contenidos discriminatorios, la asignación de tareas basada en roles estereotípicos, el reconocimiento del mismo rendimiento de manera incoherente; el dar confianza y apoyo de manera desigual; el mostrar expectativas diferentes de manera desigual, etc.
- Reconocer y evitar el *othering* o la alterización: no generar dinámicas donde determinados/das estudiantes aparezcan fuera de la norma, inusuales o exóticos/as. Independientemente de que se trate de atributos positivos o negativos, este proceso de extracción de individuos de una norma común devalúa "al otro" e hincha el valor del grupo como "normalidad". Asumir las identidades múltiples y el hecho de que ningún estudiante tiene por qué erigirse como representante de ningún colectivo en concreto. Del mismo modo, evitar que estos "otros" acontezcan los objetos de estudio de personas situadas en posiciones privilegiadas.
- Tratar a los y las estudiantes de manera equitativa, teniendo en cuenta las particularidades y necesidades específicas que pueda haber dentro del grupo: esto implica atender tanto las necesidades de aprendizaje como las historias de vida y condiciones para el estudio de cada estudiante individualmente. Asumir que no todas las estrategias para contrarrestar el trato desigual de un grupo social específico tienen que tener sentido para cada miembro de este grupo. Esto tiene relación con la interseccionalidad de la discriminación y la desigualdad.

- Intervenir en las situaciones de discriminación: visibilizarlas y dar dimensión de problema, para contrarrestarlas en su especificidad, especialmente de cara a aquellos/as que no se encuentren directamente afectados.
- Poner el foco en los mecanismos estructurales de las desigualdades para aprovechar los recursos para reducirlas: no se trata de otorgar favores especiales, sino de compensar las desventajas, emprender acciones afirmativas y desmontar las estructuras perjudiciales.
- Crear posibilidades de acción en lugar de victimizar: visibilizar las situaciones de desigualdad, pero también la voz y la voluntad de las personas discriminadas, así como ejemplos de cambio y transformación: las personas que experimentan discriminación no son víctimas sin voz que dependen de la generosidad de los otros, sino que realizan solicitudes justificadas y tienen conocimiento y voluntad.
- Reconocer los diferentes posicionamientos: tanto el profesorado como el estudiantado pueden resultar afectados por la desigualdad y la discriminación de manera muy desigual y las experiencias pueden ser múltiples. Estas posiciones variables dan lugar a diferentes enfoques de los temas y, a menudo, a necesidades y dudas diversas, y algunas personas pueden mostrar resistencias o poner límites al plantearse ciertas cuestiones. Nadie tiene que sentirse forzado a hacer públicas sus situaciones o sus experiencias de marginación, contra su voluntad. Comunicarse de manera transparente alrededor de ciertas cuestiones puede generar tensiones; por lo tanto, habrá que llegar a marcos de consenso que marquen unos límites con los que todo el mundo se sienta cómodo.
- Buscar y promover espacios de intercambio para aprender de comentarios o consejos de los colegas.
- Tener presente que una educación no discriminatoria es un objetivo que nunca puede lograrse totalmente, pero que tiene que guiar nuestra acción, por lo que necesitamos crear espacios de reflexión de autoevaluación orientados a la mejora constante. Se trata, por lo tanto, de crear estructuras para la práctica profesional en las que la autorreflexión no solo sea posible, sino que también se considere deseable y reciba un apoyo sistemático.

Como docentes, podemos empezar formulándonos preguntas como las siguientes:

- *¿Qué hago bien?*
- *¿En qué tengo que mejorar mi conciencia de la diversidad y de las desigualdades?*
- *¿Acepto ceder control a las estudiantes para favorecer una relación educativa más horizontal?*
- *¿Qué quiero cambiar en mi práctica?*
- *¿Por dónde puedo empezar?*

Para poder hacer un autoanálisis exhaustivo de las condiciones que atraviesan las diferentes dimensiones de la práctica docente puede utilizarse una de las listas de control (*checklists*) que se incluyen en el apartado de recursos, o bien puede confeccionarse expresamente a partir de los elementos mencionados hasta ahora.

Una vez hecha esta reflexión, es importante decidir cómo los principios feministas (o sensibles al género) se reflejarán de manera más o menos explícita y transparente en el plan docente, así como los valores o supuestos implicados y cómo está previsto que estos impregnen la dinámica del aula, las relaciones y el lenguaje. En todo caso, es importante que los y las estudiantes comprendan cómo y por qué esta perspectiva estará integrada en la asignatura y cómo se espera que la incorporen también en su actividad. También pueden proporcionarse recursos y fuentes específicas para ampliar información relacionada con el tema para los y las estudiantes. Se trata, en definitiva, de negociar y de establecer un tipo de contrato con todos los estudiantes al respecto de la perspectiva de género dentro del marco de la asignatura.

B. Formulación de competencias y objetivos de aprendizaje

A partir del autoanálisis de partida y teniendo en cuenta la propia experiencia en el ámbito de conocimiento y metodología, así como los requerimientos específicos de la materia, pueden determinarse qué objetivos de aprendizaje pueden relacionarse con el género y la diversidad. Estos objetivos tendrán que formularse de manera explícita y estar fundamentados en algún tipo de análisis de las relaciones de poder, las estructuras sociales y el contexto educativo, basado en el género.

Si se utiliza un diseño fundamentado en competencias, habrá que partir de la formulación de las competencias que quieren trabajarse. Estas pueden

plantearse como parte del conjunto de competencias específicas de la disciplina, o como competencias básicas o transversales. Las competencias transversales o transdisciplinarias son aquellas que desarrollan las personas al margen del ámbito de conocimiento o de especialización, son multifuncionales y, por lo tanto, capacitan a las personas para desarrollarse y aprender en diferentes contextos a lo largo de la vida. Se trata de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con la dimensión personal y social de los sujetos que de este modo incorporan componentes cognitivos, metacognitivos e instrumentales, pero también afectivos y emocionales, relacionales y de valores. Pueden relacionarse, por lo tanto, con los *habits of mind* a los que hacíamos referencia en el apartado 3.

La UNESCO propone ocho competencias transversales clave vinculadas a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para incorporar en la docencia universitaria: pensamiento sistémico; anticipación; normativa; estrategia; colaboración; pensamiento crítico; autoconciencia, y resolución de problemas (UNESCO, 2017:10). Cualquiera de estas competencias puede tomarse como punto de partida para reformularse desde una perspectiva feminista o sensible al género, en función de los aspectos que quiera priorizarse.

En el caso de la Universitat Oberta de Catalunya, por ejemplo, se ha definido expresamente una competencia transversal, que se incluirá en todos los programas de grado y máster, para el trabajo de la dimensión ética y de responsabilidad social, relacionada con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015), en la cual queda incluida la perspectiva de género. Se trata de la **competencia transversal de compromiso ético y global**, con los siguientes enunciados para los niveles de grado y máster respectivamente:

Actuar de manera honesta, ética, sostenible, socialmente responsable y respetuosa con los derechos humanos y la diversidad, tanto en la práctica académica como en la profesional (grado).

Actuar de manera honesta, ética, sostenible, socialmente responsable y respetuosa con los derechos humanos y la diversidad, tanto en la práctica académica como en la profesional, y diseñar soluciones para la mejora de estas prácticas (máster).

Para acompañar al profesorado en la implementación de esta competencia en las diferentes asignaturas, también se ha diseñado un paquete a modo de caja de herramientas o *toolkit*, que incorporamos en el apartado de recursos de esta guía, así como una formación específica.

Otra posibilidad más ambiciosa es formular un sistema de competencias expresamente concebido para desarrollar la igualdad de género en un contexto o ámbito específico. En este caso podemos considerar diferentes tipos de habilidades para decidir qué queremos priorizar. Rosenkranz-Fallegger (2009) proponen cuatro tipologías:

1. Competencias disciplinarias: los y las estudiantes conocen conceptos y cuestiones fundamentales de los estudios de género y son capaces de demostrar su relevancia en relación con las preguntas, los marcos teóricos y los contenidos de su propia disciplina.
2. Competencias metodológicas: los y las estudiantes tienen capacidad de aplicar sus conocimientos y competencias en materia de género a diferentes contextos científicos y profesionales y, por lo tanto, de llevar la perspectiva de género a situaciones concretas de su práctica profesional.
3. Habilidades sociales o relacionales: los y las estudiantes tienen capacidad de reconocer aspectos de género en sus relaciones profesionales, tanto con los y las compañeras, como con los clientes o pacientes, así como de gestionar los aspectos informales con sensibilidad de género.
4. Capacidad de reflexión: los y las estudiantes tienen capacidad de reflexionar sobre sus formas de actuar hacia hombres y mujeres, así como para cuestionar los estereotipos de género que pueden estar condicionando su actitud personal.

Mimbrero *et al.* (2017) formulan una propuesta en esta línea presentando un modelo de competencias para la transformación de las culturas de género de los contextos organizacionales. Este modelo se fundamenta en la teoría sociocultural y reconoce tres niveles en los que los géneros se manifiestan como sistema de relaciones basado en el poder: sociocultural, interaccional e individual. Sobre esta base, las autoras clasifican las competencias en cuatro tipos: competencias de conocimiento en materia de igualdad (situadas en el plano sociocultural), competencias metodológicas y competencias de participación (ambas ubicadas en el plano relacional) y competencias personales (en el plano personal). Este modelo puede tomarse también como punto de partida para identificar ámbitos de desarrollo competencial que pueda ser de interés trabajar.

Una vez formuladas las competencias que quieren trabajarse, habrá que operacionalizarlas para vehicularlas a través de las actividades de aprendizaje y su evaluación. Con dicha finalidad, se definen los resultados de aprendizaje específicos que pretenden lograrse a través de las actividades de aprendizaje que se planteará al estudiantado. Los resultados de aprendizaje expresan de forma

clara y concreta aquello que pretendemos que el estudiante logre, en relación con su capacidad para conocer, adoptar, actuar, relacionarse y pensarse con perspectiva de género o desde una perspectiva feminista, ya sea en su campo profesional o en el ámbito personal y social.

Ejemplos de resultados de aprendizaje

Reconocer, comprender y respetar la diversidad funcional, social, cultural, económica, política, lingüística y de género.

Reconocer y analizar críticamente las causas y los efectos de las desigualdades por razón de sexo y de género en el ámbito profesional.

Los resultados de aprendizaje determinan, por lo tanto, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. También tienen que estar estrechamente conectados con las actividades de aprendizaje, es decir, los escenarios y las tareas que propondremos hacer al estudiantado para lograrlos.

C. Metodologías y actividades de aprendizaje

El enfoque metodológico determina el tipo de actividades de aprendizaje que propondremos al estudiantado. Para empezar, tiene que permitir lograr los resultados o los objetivos de aprendizaje establecidos. Pero tomar decisiones sobre las metodologías de aprendizaje implica tener en cuenta un conjunto de elementos. Como hemos visto, la pedagogía feminista nos proporciona unos parámetros metodológicos específicos. Es decir, habrá que plantearse, por ejemplo, qué tipo de interacción pedagógica favorece el desarrollo de opiniones y acciones críticas frente a las normas estereotipadas de género. La metodología también tendrá que ser la adecuada para trabajar los contenidos disciplinares específicos. Esto tiene una relación estrecha con la concepción de conocimiento y la forma en que este se construye. Por lo tanto, al elegir las metodologías de aprendizaje habrá que plantearse preguntas como las siguientes (Chick y Hassel 2009, p. 201-202):

- ¿Los conceptos se representan como blanco y negro o recogiendo su complejidad y la ambigüedad?
- ¿Cómo se estructura el aprendizaje: los y las estudiantes aprenden de manera individual, competitiva, cooperativa o colaborativa?
- ¿Las tareas y las actividades animan a los estudiantes a reproducir la información que aporta el profesorado, un autor de referencia u otras figuras de autoridad tradicionales? O ¿el significado se construye a partir de la síntesis del conocimiento autorizado, la aportación de compañeros/as y las propias experiencias?
- ¿Los y las estudiantes tienen el desafío de explorar algo nuevo?
- ¿El contenido del curso está conectado con la vida de los y las estudiantes y con la realidad fuera del aula?
- Se espera que los y las estudiantes piensen y se impliquen con su aprendizaje más allá del aula y construyan sus propios significados y conexiones?

Por otro lado, trabajar el conocimiento disciplinar desde una perspectiva de género supone aplicar una triple mirada que también tiene unas implicaciones claras en el terreno metodológico: a) el abordaje de los aspectos profesionales de la disciplina, b) el cuestionamiento y la crítica del conocimiento disciplinar y c) la producción y uso de los resultados de la investigación dentro de la disciplina (Kortendiek, 2011).

a) El abordaje de los aspectos profesionales de la disciplina

Se trata de sensibilizar al estudiantado sobre los roles de género y los estereotipos existentes en su disciplina, para hacerlo consciente de la importancia del género en la vida profesional y formar una actitud reflexiva y crítica (y autorreflexiva y autocrítica) hacia su futura actividad. En este contexto, las situaciones comunicativas y relacionales propias de la profesión (por ejemplo, entre médico/médica y paciente) y las percepciones relacionadas con el género tienen que trabajarse especialmente. Discutir sobre la historia y el desarrollo de una profesión en términos de género y examinar las relaciones de género dentro de un ámbito específico implica plantearse preguntas como las siguientes: ¿cuáles son las consecuencias de un alto porcentaje de mujeres o de hombres para la experiencia profesional? ¿Existen jerarquías profesionales? ¿Cómo se tendrían que diseñar políticas de personal respetuosas con el género? ¿La remuneración de los llamados "puestos de trabajo de mujeres" y "de hombres" difiere? ¿Qué equilibrio hay entre el trabajo y el tiempo libre/vida familiar? ¿Podemos observar la disolución del comportamiento específico de género y de las carreras típicas de hombres/mujeres?

b) El cuestionamiento y la crítica del conocimiento disciplinar

Se trata de instar a los estudiantes a detectar sesgos de género en sus disciplinas, es decir, aprender a cuestionar quién investigó y publicó qué, cuándo, por qué y cómo, poniendo el foco en el androcentrismo, en las dicotomías de género o en la sensibilidad de género, en la producción de conocimiento. Ello supone tener en cuenta el trabajo y las aportaciones de mujeres autoras e investigadoras dentro de las respectivas disciplinas. Igualmente tiene que prestarse atención a los ejemplos prácticos utilizados y asegurarse que no contribuyen a mantener los estereotipos, sino que adoptan imágenes de género modernizadas y resistentes o inusuales. También deben revisarse las culturas de enseñanza específicas de la materia y tenerse en cuenta situaciones de aprendizaje y trabajo del mismo sexo y mixtas. Otro aspecto importante es el trabajo de la sensibilidad y la reflexión sobre el lenguaje empleado en la disciplina, que tiene que ser equilibrado entre géneros, puesto que el habla puede reproducir las jerarquías de género y contribuir a la construcción de identidades relacionadas con estas.

c) La producción y uso de los resultados de la investigación dentro de la disciplina.

Analizar los resultados de la investigación en una disciplina a través de una perspectiva de género que ponga de manifiesto las relaciones de poder existentes en la actividad científica puede contribuir a demostrar la importancia del género para aquella área académica y social. Es decir, en la actividad de investigación o científica tienen que considerarse los aspectos de género, tanto en el propio proceso de producción como en la utilización de los productos o resultados que se deriven de ella.

De entrada, utilizar métodos diversificados permite hacer un uso variado de apoyos y estímulos para estudiantes diversos y, por lo tanto, incrementa la igualdad de oportunidades. Pueden alternarse métodos más transmisivos con métodos que involucren activamente al estudiantado, métodos colaborativos y basados en el diálogo que requieran configuraciones de grande o pequeño grupo, con situaciones de trabajo individual, métodos con enfoques cognitivos con otros prácticos o de aplicación. Se trata de permitir a los y las estudiantes conectar de maneras diversas y desde diferentes perspectivas (experiencial, experimental, analítica, histórica, empírica, etc.) con los objetos de aprendizaje y a la vez reflexionar, criticar, discutir e interconectar aquello aprendido. Con la alternancia de métodos es especialmente importante explicar al estudiantado los procesos con claridad y anunciar la finalidad, en cada caso, de manera transparente para dar seguridad.

Más allá de la variedad, los principios de la pedagogía feminista apuntarían de manera preferente hacia estrategias participativas, que potencien el diálogo, la negociación, la reflexión y el análisis en relación con situaciones concretas y próximas a la realidad del estudiantado y que, por lo tanto, sean flexibles, abiertas a un cambio y reconceptualización constantes para ajustarse a los contextos reales. La autorreflexión se emplea como estrategia para conectar los contenidos curriculares con las propias vidas, la colaboración, para profundizar en los conocimientos superando los prejuicios y el compromiso ético y político, con la comunidad como motor de transformación social (Klebesadel y Kempfert, 2004). La experiencia personal conectada con los objetivos de aprendizaje se toma como punto de partida para profundizar en el contenido académico, más allá de la anécdota personal. Se parte de la base de que el proceso de recuperar y construir una narrativa, para compartirla y discutirla, aporta valor a la experiencia y la dota de una "forma conceptual" que hace que aquello personal se reformule como político. Se trata, en definitiva, de situar las propias experiencias personales y colectivas en el discurso académico como modeladas por los conceptos trabajados (Henderson, 2015). Algunos referentes pedagógicos claros podrían ser el aprendizaje experiencial de Dewey, las "técnicas de vida" de Freinet, o la "pedagogía de la pregunta" de Freire. Son métodos adecuados que pueden favorecer la integración, es decir, que por un lado, permiten contextualizar los conocimientos, en situaciones de aprendizaje auténticas, para ponerlos en práctica y profundizarlos, y por otro lado, ayudan a desarrollar habilidades sociales y reflexivas, así como estimular y desarrollar las diversas motivaciones y orientaciones del estudiantado. Se trata de poner en juego los valores, las inquietudes y las contradicciones vigentes en el propio medio de interacción social y en el marco de la realidad de cada grupo específico, con la facilitación docente. El *aprendizaje basado en la indagación* es un enfoque aglutinador de un conjunto de métodos de aprendizaje, como por ejemplo el *aprendizaje basado en proyectos, en problemas o en casos*, que encajarían en este tipo de experiencia global e integradora. De acuerdo con Chick y Hassel (2009), las discusiones de final abierto y de orden superior tienen que generar necesariamente dinámicas de colaboración pero también de confrontación, el reconocimiento de contradicciones y ambigüedades, el uso de contradicciones no resueltas y verdades simultáneas, promover una comprensión interseccional de la identidad y el cuestionamiento de los sistemas de poder y privilegio.

Las metodologías de aprendizaje se materializan en una serie de estrategias y actividades de aprendizaje, y modelan unas dinámicas y unos ritmos de comunicación y de trabajo. A continuación se describen algunas posibles estrategias organizadas en una serie de principios guía:

c.1) Autoridad compartida y construcción del conocimiento en comunidad:

- *Discusiones/debates que sitúan al estudiantado en el centro:* en pequeños grupos, elegir un tema polémico y contemporáneo, documentarse al respeto y organizar y dinamizar un debate. El objetivo es que el aprendizaje, el significado y el conocimiento surjan de la sinergia creada por la propia discusión y no de la provisión del profesorado. Si el profesorado se hace presente en la discusión, ya sea presencial o virtual, para dirigirla de forma constante, los y las estudiantes pueden perder su sentido de autoridad y alejarse del pensamiento independiente, porque esta participación docente persistente sugiere que son incapaces, o que no se espera que puedan hacerlo a solas (Chick y Hassel, 2009).
- *Discusiones en pequeño grupo con distribución de roles:* las discusiones en línea con grupos-clase numerosos pueden resultar agobiantes y difíciles de gestionar. El uso de pequeños grupos de discusión permite que las estudiantes "se escuchen" unas a otras. Las estudiantes debaten primero sobre diferentes temas y, posteriormente, informan de su conversación a todo el grupo-clase, a través del papel del o la portavoz de pequeño grupo. Este rol tendría que ser rotativo, para que la responsabilidad de representación fuera compartida. Las moderadoras o facilitadoras pueden hacer preguntas para continuar la discusión, a la vez que ayudan a mantener la *netiqueta*. Cuando los y las estudiantes comparten estos roles de liderazgo, asumen una mayor responsabilidad hacia la comunidad del aula, su propio aprendizaje y el curso (Chick y Hassel, 2009).
- *Cadena de discusión:* en un hilo de discusión iniciado por el profesorado o el estudiantado, los y las estudiantes leen todas las contribuciones anteriores, reflexionan e identifican temas y patrones antes de responder. Después, responden haciendo una síntesis, resumiendo o aportando alguna idea o información nueva, o bien ofreciendo una perspectiva diferente sobre la conversación (Chick y Hassel, 2009).
- *Edición colaborativa de wikis:* mediante la escritura colaborativa se hace una profundización, tanto en los contenidos del curso como en el sentido de comunidad y el reconocimiento de múltiples perspectivas, a medida que se construye significado de manera compartida. Antes de iniciar la edición o en paralelo a esta es importante desarrollar una discusión que después pueda ser analizada y sintetizada, atendiendo a los matices para señalar consensos, patrones de significado, puntos de desacuerdo, etc. Este tipo de trabajo asegura la escucha activa mutua, indispensable para poder parafrasear las aportaciones de otras compañeras y la reflexión

sobre el trabajo intelectual. De este modo, se adquiere un sentido más fuerte de autoridad, tanto propia como de las compañeras de clase, en el reconocimiento de que el propio conocimiento es construido, desafiado y revisado por las aportaciones de los otros. Puede ser una buena herramienta, por ejemplo, para crear conjuntamente un glosario de conceptos clave del curso (Heikkinen, 2008).

- *Keyword video*: proyecto de producción de vídeo individual o en equipo, con herramientas digitales disponibles en la red o de fácil acceso, que describe un término concreto desde un punto de vista feminista. A la vez, responde y comenta los otros vídeos y pide comentarios a la comunidad (proyecto de FemTechNet: <https://femtech.net/org/docc/keyword-videos/>).

c.2) Conectar las actividades de aprendizaje con la vida y la experiencia de las estudiantes:

- *Revisiones semanales o temáticas*: consisten en pedir periódicamente, o al finalizar el trabajo sobre un tema, la elaboración de una reflexión conectándola con la propia vida (Chick y Hassel, 2009).
- *Visitas de campo virtuales*: las visitas a los sitios web de museos, páginas gubernamentales, portales de datos abiertos, prensa y sitios web de noticias, bibliotecas digitales, etc. pueden ser objeto de tareas para llevar los aprendizajes fuera del entorno académico, aplicar y dar sentido al trabajo del curso (Chick y Hassel 2009, 209). Puede pedirse a los y las estudiantes organizar y hacer visitas presenciales a espacios, próximos geográficamente hablando, relevantes para los contenidos de la asignatura y que compartan un informe de la experiencia, o bien, explorar estos espacios a partir de información recogida en internet (Heikkinen, 2008).
- *Ponentes invitados/as*: invitar personas expertas a impartir una conferencia (o grabarla como fichero digital) y publicarla en línea, o enviar las preguntas por correo electrónico y publicar las respuestas en línea, o implicarlas en una sesión de chat, de videoconferencia, o en un debate en línea (Chick y Hassel, 2009).

En el contexto de las asignaturas de prácticas profesionales del grado de Educación Social de la UOC, se invita a profesionales de la acción socioeducativa con amplia experiencia en diferentes ámbitos de la educación social a un espacio de reflexión y diálogo síncrono conjunto con el estudiantado y el equipo docente. Este encuentro se articula a partir de lecturas temáticas y de controversias preparadas previamente en las aulas. Dicha metodología permite la construcción colectiva del conocimiento, el acercamiento al contexto de la práctica profesional y la inclusión de diversidad de voces y experiencias que amplían la mirada del campo profesional. [Ejemplo proporcionado por el equipo docente del Prácticum II y del III del grado de Educación Social de la UOC]

- *Desarrollo de proyectos: de aprendizaje-servicio, de investigación-acción, de diseño o codiseño, etc.* que conecten y se comprometan con la realidad y tengan un impacto en la comunidad. Puede pedirse a los estudiantes que incorporen específicamente el análisis de datos sobre género en relación con los temas que estén abordando. Los proyectos pueden adoptar varias formas y apoyos en el entorno digital a partir de la creación de un sitio web, una wiki, un blog, una página de Facebook, etc. (Chick y Hassel, 2009).
- *Publicación de revistas o fanzines digitales:* en pequeños equipos de trabajo, elaborar o recopilar y editar textos e imágenes que traten de temáticas relacionadas con el contenido del curso, como plataforma de expresión y construcción de significado sobre realidades o voces menos visibles o representadas de la comunidad. Utilizar las redes sociales y las comunidades virtuales para darle difusión.
- *Mapa de conocimientos situados:* utilizando herramientas de geolocalización puede trabajarse los temas de la materia desde la relación entre el espacio, el lugar, la movilidad y la producción y circulación de conocimiento. Los y las estudiantes pueden marcar lugares que sean significativos para ellos mismos y su aprendizaje (proyecto de FemTechNet: <http://femtech.net/org/docc/feminist-mapping/situated-knowledge-map/>).

c.3) Reflejar la diversidad de identidades, realidades y perspectivas en las actividades

- *Espacio de sugerencias:* pedir a los y las estudiantes compartir enlaces web, materiales o buenas prácticas vinculados al tema que se esté trabajando en

un espacio digital accesible para todo el mundo. En un contexto en que los y las estudiantes estén en territorios geográficos diferentes o hablen varias lenguas, esta actividad permitirá, además, hacer visible toda la diversidad del grupo en una actividad de creación de conocimiento compartida (Heikkinen 2008).

- *"Más allá del aula"*: utilizar los medios y redes sociales, los comentarios de blogs especializados, etc. para explorar más allá de los límites del aula, ampliar las diferentes opiniones e interpretaciones sobre temas diversos de interés para la materia, ya sea desde una perspectiva académica, profesional o social. Se trata de poner en cuestión las propias ideas y someterlas a juicio en espacios de debate abiertos, realizando entrevistas o buscando contribuciones alternativas en el discurso hegemónico y realizar una reflexión sobre la experiencia (Howkins, Heidi, 2016. Blog del curso WGS 525 - Feminist Pedagogy).
- *Proyecto tecnológico*: proponer a los estudiantes escoger una herramienta digital en línea, que la analicen y la utilicen para realizar una actividad sobre los contenidos disciplinares, desde una mirada feminista, ya sea una actividad formativa o de cariz activista. Después, elaborar un informe breve que incluya: 1) una descripción del proyecto y su propósito, 2) los retos/resultados identificados, y 3) conclusiones respecto a las posibilidades que ofrece la herramienta escogida y sobre cómo mejorar la actividad o cualquier otra reflexión (Howkins, Heidi, 2016. Blog del curso WGS 525 - Feminist Pedagogy).
- *Páginas y espacios personales*: publicar y compartir espacios digitales en formato web mediante herramientas blog, por ejemplo, personales puede contribuir a generar un sentimiento de pertenencia al grupo y de interconexión dentro de él. También permite ilustrar la diversidad del aula en términos de edad, género, etnia, etc. Puede dedicarse un tiempo al inicio de curso para consultar las páginas personales de los compañeros y compañeras y animar a reconocer sus identidades específicas más allá de la normalización bajo etiquetas y estereotipos (Chick y Hassel, 2009). Algunos ejemplos de herramientas gratuitas y accesibles en la red para la elaboración de estos espacios web personales son Wix.com, Weebly, Jimdo, GoDaddy, Wordpress.

Dentro de las actividades de la asignatura Pedagogía de las relaciones interpersonales del grado de Educación Social de la UOC se propone a los y las estudiantes la realización de un *role-playing* por parejas para reflexionar sobre la práctica profesional. Uno de los roles que personificar es el de un/a profesional y el otro, el de una persona solicitante de un servicio socioeducativo; los dos estudiantes tienen que pasar por ambos roles. Esta actividad se acompaña de varios materiales relacionados con la escucha activa y la comunicación no violenta. El ejercicio tiene el objetivo de conectar con la experiencia encarnada (la solicitud del servicio tiene que partir de una experiencia propia del estudiante); poner el cuerpo (el *role-playing* de las entrevistas se hace por videoconferencia, de forma síncrona y privada, y el análisis de la corporalidad y la comunicación no verbal es parte del análisis reflexivo posterior que tienen que hacer para ser evaluados/das), y está centrado en la escucha (una habilidad relacionada con las profesiones vinculadas al ámbito de los cuidados y poco visibilizada en los espacios académicos). [Ejemplo proporcionado por Andrea Francisco, profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC]

D. Entornos y recursos de aprendizaje

Este apartado hace referencia tanto a los materiales didácticos, entendidos como recursos de información o apoyo a los contenidos de la asignatura, como las herramientas y entornos digitales que vehiculan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la confección o selección de unos y otros habrá que tener en cuenta la competencia digital del estudiantado, así como su actitud hacia la tecnología.

En el caso de los materiales didácticos, idealmente tienen que presentarse en diversidad de formatos accesibles. Atendiendo más directamente al contenido, hay que evitar los estereotipos de género y usar criterios inclusivos, no solo en el texto, sino también y especialmente en las imágenes, los gráficos, los vídeos y los audios. Ello implica: a) asegurarse de que se haga una representación equitativa por género, grupos de edad, origen social y cultural, etc. independientemente del tema tratado, de forma que el estilo de expresión y los mensajes transmitan un estatus y una autoridad equivalentes como participantes iguales y activos en todos los aspectos de la vida (por ejemplo, incluir mujeres como entrevistadoras, entrevistadas y ponentes en acontecimientos, así como combinar voces femeninas y masculinas en voces en *off*); b) desafiar los estereotipos de género, rompiendo con las nociones de roles de género que perpetúan las desigualdades

de género (por ejemplo, mostrar mujeres en lugares de poder y en profesiones no asignadas típicamente al género femenino).

En cuanto a las herramientas y a los entornos digitales, en coherencia con las metodologías y el tipo de relaciones que se pretenden privilegiar desde una perspectiva feminista, habría que priorizar aquellas que garanticen una mayor accesibilidad y posibilidades de interacción social y colaboración, más allá de la gestión y transmisión de información. Como argumentan las autoras del colectivo FemTechNet (2013), la mayor parte de las plataformas tecnológicas existentes están optimizadas para implementar un modelo transmisivo de la enseñanza y el aprendizaje. En general, dejan las posibilidades de organización y administración de la información y de la actividad dentro del entorno en manos de unas pocas personas autorizadas (docentes y asistentes de docencia). Además, al ser espacios de acceso restringido, el contenido que se genera solo tiene vigencia dentro de aquel espacio institucional y queda limitado, es decir, cerrado a la posibilidad de un crecimiento más abierto, colaborativo y distribuido, generado por las propias personas usuarias, ya sean docentes o estudiantes. Las herramientas de la web 2.0, también conocida como web participativa o web social, por el contrario, se caracterizan por el hecho de que el contenido es generado por los propios usuarios, la facilidad de uso, la cultura participativa y la interoperabilidad (entendimiento como compatibilidad entre sistemas y dispositivos). Hacen posible, por lo tanto, un papel más activo y autónomo del estudiante, así como un aprendizaje basado en el intercambio y la colaboración en abierto en la red.

Un *distributed open collaborative course* (DOCC) es un curso, o más bien un entorno, definido por un continuo de cursos abiertos y en red, que ejemplifica los principios feministas y métodos pedagógicos como formas de aprendizaje descentralizadas y colaborativas. Fue desarrollado por el colectivo FemTechNet, que lo define como un género alternativo a los populares **MOOC** (*massive open online course*). A diferencia de estos, el objetivo del DOCC no es llegar a masas, sino tejer colaboraciones entre instituciones y organizaciones y construir así una red de feministas comprometidas con un aprendizaje inclusivo y democrático. El DOCC es un entorno de acceso abierto, publicación multimodal, investigación y publicación colaborativa y pedagogía transdisciplinaria. Parte de la idea de que la pericia se distribuye a través de redes, entre participantes situados en contextos institucionales diversos, dentro de contextos materiales, geográficos y nacionales diversos, que encarnan y actúan desde identidades diversas. Las experiencias de aprendizaje conectivo se producen cuando otras perspectivas, geografías, corporalidades y subjetividades pasan a ser componentes clave y desafían las narrativas estáticas. Los DOCC son también **recursos educativos abiertos** que ofrece la red y se dirigen tanto a estudiantes como a personal docente e investigador en calidad de participantes y creadores de conocimiento.

El DOCC se basa en los siguientes principios:

- Reconoce e involucra la experiencia distribuida en toda una red.
- Afirma que hay muchas maneras y métodos de aprendizaje.
- Incorpora modas de comunicación y actividades de aprendizaje colaborativas entre iguales.
- Respeto la diversidad, la especificidad y las diferencias entre las personas y el ancho de banda de las redes.
- Fomenta la creación colaborativa de un archivo histórico.
- Promueve un experimento colaborativo en el uso de pedagogías en línea.

Para más información: <https://femtechnet.org/docc/>

Ejemplos de proyectos feministas desarrollados a través del DOCC: <https://femtechnet.org/get-involved/self-directed-learners/key-learning-project/>

Las herramientas de apoyo a la estructuración y la representación del conocimiento, para la elaboración de mapas conceptuales, por ejemplo, son también interesantes desde esta perspectiva. Permiten una representación integrada del conocimiento a partir de la disposición de los conceptos y sus relaciones, que pueden ser multidimensionales y transdisciplinarios, y mostrar que las estructuras no tienen por qué seguir una jerarquía determinada, ni son

cerradas y completamente definibles. Fomentan una construcción activa del conocimiento durante el proceso de creación, que puede ser tanto individual como colaborativa. Además, el apoyo digital permite el almacenamiento y la distribución de estas representaciones y también la posibilidad de reedición permanente. Algunos ejemplos de herramientas para la creación de mapas conceptuales y mentales son CmapTools, Coggle Mindomo o MindMeister.

La selección de las herramientas tecnológicas que utilizar siempre tiene que partir de unos criterios pedagógicos, además de considerar cuestiones de tipo práctico. Como punto de partida, debe tenerse en cuenta el tipo de aprendizaje que queremos promover con cada actividad (análisis-síntesis, práctica, indagación y resolución de problemas, comunicación y discusión, construcción colaborativa de conocimiento y creación, o reflexión) y considerar toda la secuencia de aprendizaje, para valorar qué combinación de herramientas puede ser más adecuada. Hay que considerar también la competencia digital de los y las estudiantes y tratar de escoger siempre tecnologías que resulten familiares, o bien que sean sencillas de utilizar. Siempre que sea posible, puede dejarse escoger, o bien implicarse al estudiantado en la selección. Si se trata de herramientas que no hemos probado antes, es importante probarlas e idealmente tener un plan alternativo por si algo no funcionara bien.

E. Combinación espacio/tiempo: presencialidad-virtualidad y sincronía-asincronía

Las propuestas de aprendizaje mixto implican una combinación cuidadosa, deliberada y flexible del aprendizaje presencial y en línea (en términos de entornos, tiempos y recursos), con el propósito de proporcionar la mejor experiencia de aprendizaje. Podemos encontrar modelos diferentes en función del grado de virtualización: la presencialidad puede actuar como complemento de la virtualidad o bien a la inversa. El propósito tiene que ser en todo caso extender y conectar los aprendizajes que se dan en los diferentes momentos y espacios. Este tipo de propuestas presentan una serie de requerimientos específicos:

- Hay que hacer un diseño del aprendizaje cuidadoso y una preparación anticipada, sin dejar cosas a improvisación.
- Las indicaciones tienen que ser claras y tienen que establecer unas rutinas de trabajo que clarifiquen dónde debe hacerse cada cosa y por qué.
- El diseño tiene que ser global para todo el itinerario de aprendizaje, es decir, tiene que tratarse como una sola propuesta formativa con un modelo

integrado de presencialidad y virtualidad, incluyendo en el último caso los momentos de actividad síncrona y asíncrona.

- Hay que prever momentos de actividad en sincronía o presencialidad con una cierta periodicidad.
- Debe presentarse a los y las estudiantes el itinerario de aprendizaje completo y registrar en el entorno virtual las actividades realizadas a lo largo de todo el proceso, para que este pueda entenderse y seguirse en su globalidad.
- Hay que seleccionar la tipología de actividades de aprendizaje de cada entorno (presencial y virtual), en función del tipo de aprendizaje que queremos privilegiar en cada caso.
- Debe fomentarse la autonomía, la autogestión y la autorregulación del estudiantado en sus trayectorias de aprendizaje en los diferentes entornos, dentro de un marco de acción concreto pero flexible.
- Hay que establecer canales de apoyo y retroalimentación transversales en los diferentes entornos de aprendizaje.

A pesar de que la decisión dependerá de cada contexto de formación específico, pueden tenerse presentes algunas recomendaciones generales para sacar el máximo partido de la virtualidad y de la presencialidad respectivamente.

En cuanto a la virtualidad:

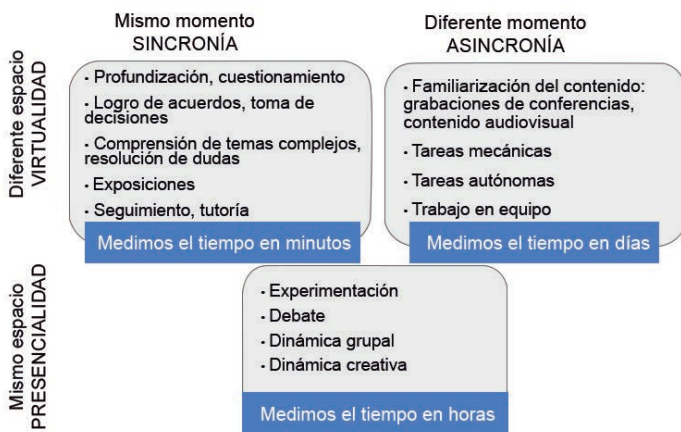
- Hay que garantizar la accesibilidad o inclusividad.
- El entorno de aprendizaje virtual tiene que ser conocido y seguro.
- Debe combinarse la asincronía y la sincronía de manera coherente, teniendo en cuenta la duración y la flexibilidad de las actividades.
- Hay que prever momentos de interacción entre los participantes, además de entre los participantes y el contenido.
- Debe incorporarse el rol docente con una doble dimensión dinamizadora y orientadora, que proporcione retorno (*feedback*) periódicamente.
- Deben ofrecerse espacios con diferentes grados de formalidad y estructuración. Especialmente si los momentos de presencialidad son poco frecuentes y distantes en el tiempo, es importante prever espacios de encuentro e intercambio en la virtualidad de carácter más informal y relajado, para la socialización del grupo, que favorezcan la emergencia de

dinámicas de aprendizaje, colaboración y apoyo mutuo, espontáneas, y no determinadas ni dirigidas por el profesorado.

En cuanto a la presencialidad:

- Deben potenciarse las actividades de contacto social, para la creación de vínculos y la generación de cohesión grupal.
- Hay que potenciar la contextualización y situar los aprendizajes.
- Deben identificarse las dificultades, las necesidades y los intereses de los y las estudiantes.
- Hay que garantizar la comprensión y la continuidad de las propuestas de aprendizaje, y evitar la desconexión.

Al distribuir las actividades de aprendizaje síncronas y asíncronas en el entorno virtual hay que tener presente que la percepción del tiempo es diferente en estas dos modalidades. Las actividades virtuales síncronas exigen una gran implicación y atención por parte de los participantes y, por lo tanto, es preferible que tengan una duración breve, de no más de una hora. En cambio, las asíncronas, como en ellas cada cual decide el momento de dedicación más adecuado y, además, esta puede ser intermitente, pueden alargarse durante días, a pesar de que sea necesario hacer un seguimiento, dinamizarlas y dotarlas de una cierta estructura. En este sentido, es importante sacar el máximo partido de la asincronía, para no caer en el abuso de la sincronía y reservarla para los momentos en que aporte un valor añadido o se considere indispensable.



En la figura precedente se clasifican las actividades recomendadas para los tres cuadrantes resultantes de la intersección entre los ejes de coincidencia o no en el tiempo y de coincidencia o no en el espacio. Aun así, insistimos en que no hay recetas unívocas, y habrá que decidir en función de cada contexto, ámbito disciplinar, objetivos de aprendizaje, intereses y necesidades de los y las estudiantes, etc. qué actividades de aprendizaje pueden ser más adecuadas para cada situación.

F. Relación educativa e implicación de los y las estudiantes

Como hemos visto, emplear métodos de aprendizaje activos promueve un papel más autónomo por parte del estudiantado, pero, en paralelo, es importante crear una cultura dialógica mediante la creación de espacios de encuentro y de escucha mutua, donde comentar la dinámica del curso, e incluso promover la participación del estudiantado en la discusión y selección de los métodos y procedimientos de trabajo, de los contenidos, los criterios de evaluación, etc. En general, aportar los propios conocimientos, experiencia y opiniones aumenta la motivación y el grado de compromiso con el aprendizaje y el curso. También se hacen más visibles los progresos y las carencias en los aprendizajes, lo que permite replanificar el trabajo para compensar los vacíos, ya sea de manera personalizada o grupal.

El establecimiento de un entorno seguro, el cuidado de las relaciones y la atención a la diversidad en el marco del curso es otro de los aspectos clave. El estudiantado debe tener la tranquilidad y la confianza necesarias para expresar sus inquietudes, miedos, dudas y contrastar aquellas actitudes, creencias y motivaciones que pueden llevarlo a actuar de una determinada manera, por ejemplo al exponerse a la diversidad y la disparidad de puntos de vista. En todos estos aspectos, es fundamental atender a las situaciones comunicativas que tienen lugar en diferentes momentos y en los diferentes espacios, virtuales y presenciales, parando especial atención al lenguaje que utilizamos.

f.1) Implicación de los estudiantes y cambios en la jerarquía de roles profesorado – estudiantes

La relación entre profesorado y estudiantado en el ámbito universitario no puede ser en igualdad de condiciones desde el momento que implica procesos de evaluación y calificación. Por lo tanto, es especialmente importante ser consciente del propio rol y de la jerarquía existente en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Esto supone, por ejemplo, comunicar de manera transparente a

los y las estudiantes qué se espera de ellos y también lo que pueden esperar de nosotros como docentes, pero también ceder parte del control, promoviendo su implicación en la toma de decisiones de diferentes aspectos del curso. También es importante el establecimiento de límites de manera negociada y abierta, y llegar a acuerdos desde el inicio de semestre, para plazos, dedicaciones, organización, etc.

Promover la implicación del estudiantado tiene que ver con potenciar su empoderamiento, en el sentido de ayudarlo a hacerse consciente de su potencial y capacidad transformadora de la realidad, y a la vez, darle herramientas para tomar iniciativas y autodirigir su aprendizaje y desarrollo. Para ello, hay que transferirle parte del control y la responsabilidad en el desarrollo y el liderazgo de diferentes aspectos del curso. Es necesario también favorecer su creación de red y participación en comunidades de ámbito social o profesional, dentro y fuera del ámbito académico, todo esto, además, no solo en un sentido individual, sino también como parte de una comunidad, desde una comprensión del aprendizaje como actividad interdependiente y de compartición de un propósito común.

Hay que tener presente que el concepto de implicación en el aprendizaje en línea es complejo y multidimensional. Redmond *et al.* (2018) proponen un marco que incorpora las siguientes cinco dimensiones: social, cognitiva, comportamental, colaborativa y emocional. El diseño del aprendizaje en la virtualidad para promover la implicación del estudiantado tendría que tener en cuenta estas cinco dimensiones.

A continuación proponemos algunas estrategias para la implicación y el desarrollo de las acciones del estudiantado:

- *Formulación de preguntas y objetivos de aprendizaje personales y grupales.* Al inicio del curso o de un tema concreto, pasar un cuestionario que permita exponer las dudas, diferentes perspectivas y carencias de conocimiento. Después de compartir las respuestas, valorar conjuntamente de qué manera puede el curso resolver estas cuestiones y establecer una hoja de ruta del grupo-clase sobre el que ir trabajando a lo largo del curso. Puede pedirse también a los y las estudiantes que identifiquen sus propias expectativas u objetivos de aprendizaje (personales o en pequeño grupo) y que los redacten, y animarse a incorporar cuestiones relacionadas con el género y la diversidad. Estos objetivos se irán contrastando dentro del grupo-clase periódicamente, para valorar conjuntamente hasta qué punto se están logrando o no. Esto refuerza la conciencia de que hay una dependencia mutua para el logro de los objetivos de aprendizaje (adaptado de Freie Universität Berlin, 2017d).

- *Elaborar y publicar un diario de aprendizaje o portafolios digital* en el que el estudiantado reflexione sobre el contenido de un curso y los propios procesos de aprendizaje. A partir de estos diarios o portafolios pueden generarse discusiones y procesos de retroalimentación mutua entre compañeros/as y profesorado (adaptado de Freie Universität Berlin, 2017d).
- *Reutilización de los productos de aprendizaje y transferencia de conocimiento*: reutilizar los TFG/TFM y otros productos de aprendizaje como material de referencia de las asignaturas permite reforzar la idea de construcción de conocimiento en el aula y del reconocimiento del valor académico de la aportación de los y las estudiantes, más allá del ejercicio académico y de su proceso de aprendizaje. Puede también promoverse la presentación o la publicación de estos productos a través de la red, en foros, revistas digitales, jornadas, seminarios virtuales o páginas web, de forma que tengan vigencia y utilidad más allá del ejercicio académico y del proceso de aprendizaje en el curso. Este tipo de ejercicio es coherente con la filosofía del **contenido generado por los estudiantes** (*student-generated content*) como parte del movimiento de **educación abierta** (*open education*).

La asignatura Animación sociocultural del grado de Educación Social de la UOC se ha planteado en su conjunto como unas jornadas de animación sociocultural. El objetivo es que el estudiantado transite por el espacio y se implique en él como participante y parte activa del proyecto. Las actividades se plantean desde esta lógica, intentando que tanto el lenguaje como los espacios del aula hagan referencia al lugar de construcción colectiva de conocimiento y de posicionamiento político que son unas jornadas. Se busca que el estudiantado pueda experimentar un proceso de aprendizaje alejado de las dinámicas de un aula de educación formal. Con este objetivo, entre otras acciones, se cambiaron los nombres a las diferentes herramientas de comunicación presentes en el aula, que pasaron a denominarse *Ágora*, *Muro*, *Proyección* y *Bar*. Esta última se considera especialmente relevante en una universidad en línea: poder incluir el bar, a pesar de que de manera metafórica, es recordar también que hay conocimientos que circulan en estos espacios y, por lo tanto, es involucrar también al diálogo desde estos otros espacios. [Ejemplo proporcionado por la profesora Andrea Francisco, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC].

Los partenariados con estudiantes, o proyectos basados en la asociación colaborativa entre estudiantes y personal académico (*partnerships in teaching and learning*), permiten llevar al límite la resignificación del papel de los estudiantes como productores y agentes de cambio y de mejora de la vida académica en un sentido amplio. Los partenariados agrupan un amplio repertorio de prácticas y posibles relaciones colaborativas, con diferentes niveles de compromiso e implicación por parte de los estudiantes: codocencia, coinvestigación disciplinar, coinvestigación educativa, cocreación o codiseño curricular, o procesos de revisión, análisis y reflexión. Se trata de un movimiento, también denominado *students as partners*, que en los últimos años ha impregnado la política educativa y se ha generalizado bastante entre las instituciones de educación superior del ámbito anglosajón.

En la asignatura Inclusión socioeducativa e intervención en red, del máster de Psicología Infantil y Juvenil: Técnicas y Estrategias de Intervención, se está llevando a cabo una experiencia para incorporar la voz de los estudiantes en el diseño de la asignatura, mediante procesos cíclicos de codiseño que se vehiculan a través de formularios en línea, videoconferencias y un espacio de foro en el aula. La participación de los y las estudiantes es voluntaria y sus aportaciones se integran con su propia reflexión sobre los aprendizajes que van realizando, así como con el intercambio de experiencias personales o profesionales vinculadas a los contenidos de la asignatura, con el propósito de generar condiciones para el desarrollo de la agencia de los estudiantes respecto al propio aprendizaje y desarrollo profesional. [Ejemplo proporcionado por la profesora Iolanda García, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC].

Para más información: García, I. (2020). *Partenariats amb estudiants: cap a una educació superior més inclusiva, equitativa i transformadora* <https://epce.blogs.uoc.edu/ca/partenariats-amb-estudiants-educacio-superior-inclusiva-equitativa-transformadora/>

f.2) Cuidado de las relaciones y atención a la diversidad

El cuidado de las relaciones tiene que ver con generar un espacio de relación abierto y basado en el diálogo. Para ello es indispensable ofrecer canales claros de comunicación, ya sean asincrónicos o sincrónicos, a fin de que los y las estudiantes puedan ponerse en contacto con el profesorado, tanto en caso de dudas o problemas como para ampliar información, hacer comentarios o sugerencias, etc. En el caso de los encuentros sincrónicos, es recomendable facilitar intervalos horarios que los y las estudiantes puedan reservar, lo que puede

hacerse fácilmente a través de herramientas de planificación de reuniones, a veces integradas en las propias plataformas de aprendizaje, o bien externas como Google Calendar, Doodle, NeedtoMeet o Calendly.

Generar dinámicas que permitan el conocimiento de las estudiantes, entre ellas y con el profesorado, mejorará las relaciones y facilitará el desarrollo de las actividades, especialmente las grupales. En este tipo de actividades de presentación por parte del profesorado y del estudiantado, combinar el uso del medio escrito con el audiovisual puede ayudar a crear una sensación de más proximidad.

- Más allá de la clásica presentación del inicio de curso, puede plantearse una actividad sencilla, en pequeño grupo asignado al azar, consistente en comentar una imagen, una noticia, una definición y recoger las respuestas de cada grupo por escrito.

Durante estas actividades de presentación, es probable que los y las estudiantes compartan información que puede ser de utilidad para adaptar la docencia a sus necesidades. Es interesante recoger y sistematizar esta información en una hoja de seguimiento. Por ejemplo, si se trata de madres trabajadoras que tienen hijos/as pequeños/as, podemos tenerlo presente a la hora de ser más flexibles con los plazos de entrega, si así lo piden. [Ejemplo proporcionado por la profesora Beatriz García, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC].

Debatir las concepciones de "seguridad" y "bienestar", y explicitar experiencias concretas asociadas puede contribuir a la mejora del clima de los espacios de aprendizaje y favorecer relaciones dialógicas entre todas las participantes.

- Por parejas o pequeños grupos, preferiblemente entre diferentes géneros, se puede responder y comentar de manera crítica cuestiones como las siguientes: ¿qué constituye un buen clima y entorno dentro del aula y el campus? ¿Qué es un entorno seguro? ¿Qué constituye un buen o buena estudiante y profesor o profesora? ¿Qué medidas pueden tomarse en el curso y dentro de la institución para mejorar el clima y el bienestar de todo el mundo? Después pueden debatirse las respuestas en sesión plenaria y escoger algunas medidas que podrían llevarse a la práctica en el marco del curso o de los estudios.

A pesar de que desde el punto de vista docente puede parecer que es más democrático que el estudiantado autorregule los debates en línea, esta política de *laissez faire* puede favorecer que los perfiles más agresivos acaben dominando

la conversación, con lo que generen un ambiente que puede desincentivar la participación de determinados estudiantes. En este sentido, pueden desarrollarse estrategias de moderación o de formación del estudiantado ante este comportamiento, inspiradas en las estrategias contra el discurso del odio en las redes sociales (por ejemplo la cuenta de Twitter @nolesdescasito).

Hay que analizar las dinámicas sexistas que pueden producirse durante el proceso de aprendizaje y hacer intervenciones directas, ya sea con el grupo de estudiantes o más personalizadas, en función de cada caso. Por ejemplo, debe tenerse en cuenta la posible tendencia al *mansplaining*³ por parte de algunos hombres en los debates que puedan producirse en el aula, una tendencia al "síndrome del impostor/a"⁴ por parte de algunas mujeres u otros grupos marginalizados, así como cierta tendencia de algunas mujeres a asumir las tareas logísticas y de cuidado en la gestión de los trabajos en equipo en grupos mixtas. En los debates, por lo tanto, puede ser conveniente reflexionar sobre el *mansplaining* e invitar a las estudiantes a expresarse de manera proactiva y asertiva, unas apreciaciones positivas sobre el trabajo que pueden compartirse también a través del retorno o *feedback* de las evaluaciones. De cara a la organización de grupos puede visibilizarse también este patrón de género e invitar a las estudiantes a subvertirlo. [Ejemplos proporcionados por la profesora Beatriz García, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC].

Para tratar explícitamente las relaciones de poder relacionadas con el género y la diversidad hay que conseguir un equilibrio complicado que permita establecer las circunstancias y exponer las posiciones sociales de los colectivos vulnerables o discriminados, sin convertirlos en víctimas. Al discutir temas delicados, una buena estrategia es establecer reglas, si puede ser de manera democrática con el grupo de estudiantes, para una interacción e intercambio respetuoso. También es importante introducir el concepto de error como oportunidad de aprendizaje.

3 El término *mansplaining* es un anglicismo que se ha popularizado a través de los textos de Rebecca Solnit, quien en un artículo del año 2008 compartía sus experiencias de este hábito masculino de explicar cosas a las mujeres, con independencia de si estas mujeres ya conocen este tema o tienen experiencia en él. Dichas explicaciones irían además acompañadas de cierta condescendencia y paternalismo, que acaban potenciado inseguridad e inhibición en las mujeres, entre otros efectos.

4 Acuñado inicialmente por las psicólogas Pauline Clance y Suzanne Imes, este concepto hace referencia a un fenómeno psicológico que afectaría a mujeres (y otros grupos marginalizados) con un elevado logro profesional o académico, que a pesar de los resultados son incapaces de internalizar este éxito y, asumiendo que todo el mundo está equivocado en esta valoración, viven con miedo de que en algún momento se descubra que son un fraude.

Ello favorece la transparencia y crea una sensación de seguridad. Algunas recomendaciones pueden ser, por ejemplo:

- Cuando se hace una pregunta, explicar por qué se hace y qué significa para quién la hace.
- Ser auténtico/a y selectivo/a en las propias intervenciones: tener en cuenta lo que se piensa y se siente y elegir aquello que quiere expresarse.
- Restringirse al máximo en la interpretación de los otros. Hablar más bien de las propias reacciones personales.
- Alejarse de las generalizaciones.
- Si se hace una declaración sobre el comportamiento o las características de otro participante, expresarlo como lo que significa para uno mismo.
- Solo una persona habla a la vez porque solo puede escucharse a una persona a la vez. Respetar los turnos de palabra.
- Vigilar el lenguaje corporal propio y el de los otros.

En la sección de recursos de esta guía pueden encontrarse algunos específicos sobre organización y facilitación de grupos en línea.

En la asignatura *Dirección y gestión de centros y programas* del grado de Educación Social se trata de manera explícita el trabajo en grupos cooperativos y la gestión de posibles conflictos. Para los trabajos en grupo, por ejemplo, se crean equipos de cuatro personas y cada una tiene que asumir un rol con unas funciones concretas: coordinadora, relatora, gestora del tiempo y responsable de comunicación interna. Esto permite, por un lado, una distribución equitativa de las cargas de trabajo y, por el otro, visibiliza funciones especiales para dotarlas de valor y reconocimiento. Quien asume el rol de comunicación interna tiene que encargarse de gestionar los conflictos que puedan surgir en el grupo y cuidar de los procesos de transformación para que el grupo pueda resolverlos de manera dialogada, antes de que escalen y su abordaje sea más complicado. Así, este rol permite poner el cuidado y la sostenibilidad del grupo en el centro.

Asimismo, dentro de esta asignatura se invita a poner en práctica herramientas organizacionales con perspectivas feministas, en especial la dinámica grupal de rondas emocionales, recogida en la recopilación realizada por el colectivo Mugarik Gabe: *Viajando por lo invisible. Cambio organizacional para la transformación feminista*. [Ejemplos proporcionados por la profesora Andrea Francisco, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC].

Comunicación y uso del lenguaje

Desarrollar habilidades de comunicación sensibles y respetuosas con el género y la diversidad implica prestar especial atención a la discriminación en situaciones de comunicación, ya sea detectando formas de lenguaje discriminatorio que utilizamos o que utilizan los otros así como estilos comunicativos que puedan resultar ofensivos para determinadas personas, y ofrecer alternativas.

Como la comunicación y el lenguaje son elementos transversales a todo el proceso de aprendizaje, habría que poner atención a muchas dimensiones (comunicaciones institucionales, vocabulario y expresiones presentes en las herramientas tecnológicas, en los materiales docentes, etc.). Sin embargo, nos centramos aquí en los procesos de interacción presente en la relación educativa entre profesorado y alumnado y entre el propio alumnado.

En un entorno de docencia en línea, estas interacciones se dan principalmente de manera escrita (correo electrónico, foros, debates, chats, blogs, etc.) y oral (vídeos, video/audio-conferencias...). Y, a pesar de que será la palabra el medio predominante, no podemos obviar que esta va a menudo acompañada de otros elementos como emoticonos, imágenes y otros símbolos, así como también del lenguaje no verbal en la comunicación oral. Por lo tanto, más allá de la literalidad de las palabras que usamos, hay que tener en cuenta todo el contexto comunicativo. Desde la Association of College and University Educators (2020b), proponen cinco pilares del lenguaje inclusivo:

1. El lenguaje inclusivo no consiste en ser políticamente correcto, sino que tiene que ver con la dignidad y mostrar respeto.
2. Comprender el porqué es más importante que el qué: no es una cuestión solo de palabras, sino de las asunciones y connotaciones que las acompañan.
3. El lenguaje es fluido y contextual, por lo que no hay siempre una respuesta "correcta". La terminología está siempre en proceso evolutivo.
4. Cometer errores está bien. No saber está bien. Hacer preguntas está bien.
5. Hay que mantener una actitud de aprendizaje continuo.

En un entorno inclusivo, no solo velaremos por evitar la discriminación, sino que también desarrollaremos prácticas que ayuden a los y las estudiantes a sentirse acogidos/as y visibles en el espacio de aprendizaje. En este sentido, algunas prácticas pueden ser evitar el genérico masculino y usar otras fórmulas lingüísticas orientadas a visibilizar la presencia del género femenino, pero también otros géneros no binarios —véase por ejemplo Harbin (2016).

El Servicio Lingüístico de la UOC ofrece unas orientaciones para el uso no sexista de la lengua, disponibles en abierto en su web: <https://www.uoc.edu/portal/es/servei-linguistic/redaccio/tractament-generes/index.html>.

Estos contenidos, con el apoyo del eLearn Center (actualmente eLearning Innovation Center) y los Estudios de Humanidades, se han sintetizado también en formato de infografía (<http://hdl.handle.net/10609/129366>).

Destacamos también la publicación *Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris*, elaborada y publicada conjuntamente por los servicios lingüísticos universitarios de la Red Vives.

También es importante usar el nombre preferido por los estudiantes (fijarnos cómo firman sus intervenciones escritas y, en intervenciones orales, pedir cómo quieren ser interpelados/das) o bien pedir que lo hagan explícito anotando el nombre con que quieren ser identificados en un espacio compartido en línea. Finalmente, también es importante tener presentes otras terminologías relativas a grupos identitarios que puedan ser relevantes, sin tener miedo a equivocarnos, a preguntar y a estar en disposición de aprender.

Ello implica también una predisposición dialógica con la que invitaremos a los y las estudiantes al inicio de curso a decidir cuáles serán las normas de interacción acordadas, de aquello que en contextos en línea se considera netiqueta. Desde la Association of College and University Educators (2020a) también ofrecen algunas recomendaciones en este aspecto sobre cómo ser inclusivos, la gestión de los tiempos de respuesta, cómo mostrar desacuerdo de manera respetuosa, la importancia de la concisión y de no desviarnos del tema, y cómo conocer y saber utilizar algunas convenciones (el uso de mayúsculas o los emoticonos).

A lo largo del curso, esta práctica dialógica y reflexiva puede aplicarse también para el análisis de otras palabras que se usen de manera habitual por su vinculación a los contenidos de la materia, y desarrollarse un glosario colaborativo en línea que permita recoger terminología y expresiones más alternativas y más respetuosas con potenciales situaciones discriminatorias.

Finalmente, en las interacciones en línea podemos incorporar otras prácticas procedentes de la comunicación no violenta o de estrategias ciberfeministas para la prevención de violencias en entornos digitales (en el siguiente apartado de esta guía ofrecemos algunos ejemplos de recursos en línea de este tipo).

G. Evaluación de los aprendizajes y de la acción docente

En cuanto a la evaluación, los modelos escogidos son, en coherencia con las metodologías de aprendizaje descritas, transformadores y en este sentido tienen que evaluar la transformación que se ha producido en relación con la adopción de la perspectiva feminista en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Grup d'Educació i Gènere, 2020). La evaluación, de hecho, tendría que ir más allá de los aprendizajes en el marco de la asignatura y la materia y promover una reflexión más amplia alrededor de la transferencia a otros ámbitos de la vida, y el planteamiento mismo de la formación. Con este propósito se recogerán evidencias del desarrollo competencial de las estudiantes en sus prácticas, que muestren su aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, pero también evaluando la transformación de los contextos de aprendizaje. Esto implica fijarse en los resultados, pero sobre todo en el proceso a lo largo del cual habrá que utilizar una diversidad suficiente de instrumentos de evaluación, por un lado, para capturar la complejidad de los resultados de aprendizaje que se pretenden lograr y, por el otro, para dar suficientes oportunidades a las estudiantes de reflexionar, desde múltiples perspectivas, sobre su aprendizaje.

En este proceso, el acompañamiento docente y la provisión de *feedback* (retorno) a través del tipo de relación educativa dialógica a la que hacíamos referencia en las secciones previas es fundamental. El retorno permite al estudiante hacerse consciente de qué tiene que mejorar, cómo tiene que regular su proceso de aprendizaje, así como decidir de manera reflexiva dónde dedicar sus esfuerzos.

El *feedback* o retorno se considera un elemento clave del proceso de evaluación formativa y del aprendizaje en la UOC. Se han elaborado una serie de recursos dirigidos tanto al profesorado como el estudiantado recogidos en este blog sobre *feedback*: <http://efeedback.blogs.uoc.edu/>

La evaluación, por lo tanto, será formativa e implicará de forma central a los y las estudiantes, pidiendo su compromiso y otorgándoles autonomía en el proceso (Grup d'Educació i Gènere, 2020), lo que permitirá garantizar también una mayor flexibilidad y ajustamiento a cada contexto específico. En coherencia con el principio de horizontalidad en la relación entre docente y estudiante, los criterios de evaluación tendrán que ser idealmente compartidos y negociados entre todos los participantes y los procedimientos de evaluación trasladarán también parte del control de la evaluación a las estudiantes, haciendo uso de estrategias de autoevaluación, coevaluación o evaluación colaborativa entre iguales. Estamos hablando de un tipo de evaluación basado en la reflexión por parte de todos los

participantes, en la que la provisión de retorno no solo vendrá por parte del rol docente sino también de los iguales, donde la formación del juicio crítico por parte de los y las estudiantes, en cuanto que autoevaluadores de su aprendizaje y del aprendizaje de los otros, pasa a ser un objetivo de la formación en sí mismo.

- En la preparación de un proyecto o un ensayo individual, puede proponerse a las estudiantes que lo presenten, a medio proceso, ante todo el grupo clase, para obtener comentarios y retorno de los compañeros y compañeras. La presentación tiene que estar organizada y dinamizada por el estudiante que actúa como ponente y puede estructurarse de la siguiente forma: a) el estudiante hace una breve presentación del trabajo, de unos cinco minutos, que incorpore los aspectos más relevantes desde su perspectiva; b) facilita la conversación durante unos diez minutos, a partir del planteamiento de un par de preguntas a los compañeros y compañeras que permitan recibir *feedback* sobre los puntos deseados, y c) toma notas de los comentarios, así como de sus ideas al respecto, para elaborarlos e incorporarlos posteriormente al trabajo. Puede plantearse en forma de encuentro síncrono, utilizando alguna herramienta de videoconferencia, o bien de manera asíncrona, utilizando un espacio de encuentro tipo foro, donde el o la ponente publique una presentación en formato vídeo y después dinamice la discusión. En grupos numerosos pueden planificarse en paralelo varias sesiones con grupos más reducidos de participantes, que vayan rotando en el papel de ponentes.

En las asignaturas Planificación y evaluación y Dirección y gestión de centros y programas del grado de Educación Social de la UOC se pide a los y las estudiantes la realización de un proyecto o plan de una entidad en grupo. Para acompañar el proceso de forma dialogada, estrecha y próxima, durante el semestre hay un momento en el que cada grupo se reúne con el equipo docente para hacer una revisión y evaluación formativa del trabajo, en forma de tutoría síncrona grupal. Este espacio permite la construcción colectiva del conocimiento, además de proporcionar un *feedback* formativo, con un retorno que no está focalizado en la nota sino en el aprendizaje. [Ejemplo proporcionado por la profesora Andrea Francisco, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC].

Lógicamente, también será necesario garantizar que ni el entorno ni las condiciones de las situaciones evaluativas (por ejemplo los ejercicios, los problemas, los casos o escenarios que se ofrecen al estudiantado) transmitan ningún estereotipo, ni representen ningún sesgo por razón de género u otros

motivos, así como garantizar que utilicen un lenguaje inclusivo y aseguren al máximo la igualdad de oportunidades de la diversidad de estudiantes.

A continuación proponemos algunas preguntas que pueden ayudar a diseñar la evaluación desde una perspectiva feminista e inclusiva.

Para la evaluación de los aprendizajes:

- ¿Qué procesos de evaluación son los más adecuados para valorar los aprendizajes y el desarrollo de competencias vinculados a la conciencia o la igualdad de género? ¿Qué criterios de evaluación se adaptan mejor a los principios de las pedagogías feministas que se han trabajado en el curso?
- ¿Qué tipos de actividades de seguimiento son necesarios para ayudar a los participantes a implementar los cambios esperados? ¿Cómo puede apoyarse a las comunidades de aprendices para favorecer la transformación del entorno académico desde la perspectiva feminista?

Para la evaluación del curso:

- ¿Cómo pueden desarrollarse y documentarse las prácticas pedagógicas feministas de manera colectiva y reflexiva, para ser sometidas a valoración y revisión permanente de forma conjunta?
- ¿Qué ha funcionado? ¿Qué puedo mejorar? ¿Qué tipo de apoyo o formación necesito para poder abordar mejor ciertos aspectos? ¿Con quién puedo compartir o intercambiar impresiones sobre mi experiencia?

Al final de la evaluación de los aprendizajes o competencial, conviene analizar los resultados obtenidos en función del género, para valorar si hay que introducir algún cambio en el diseño de la asignatura. Este puede ser un parámetro importante también al decidir la distribución de las matrículas de honor, especialmente teniendo en cuenta que van asociadas a ventajas económicas. Además, durante el proceso de evaluación continua pueden enviarse mensajes personalizados a aquellos/as estudiantes que previamente hayan manifestado tener más dificultades —una información que habremos identificado en la presentación o en interacciones posteriores— y ofrecer algún apoyo específico. [Ejemplo proporcionado por la profesora Beatriz García, de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC].

H. Apoyo a los y las estudiantes

El apoyo al estudiantado implica atender un conjunto de aspectos más directamente o indirectamente relacionados con favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje en unas condiciones adecuadas y equitativas. En los entornos en línea este apoyo es fundamental para compensar la sensación de soledad y aislamiento que pueden experimentar a veces los y las estudiantes, y que puede llegar ser una de las causas de abandono.

Esto tiene que ver, por ejemplo, con orientar y apoyar a la facilitación de la conciliación de los estudios con otras responsabilidades sociales, ya sean profesionales, familiares o personales, para garantizar el éxito en el aprendizaje independientemente de cuál sea el estilo de vida o la situación en relación con la socialización masculina o femenina. También significa acompañamiento y asesoramiento en las situaciones de dificultad que puedan surgir durante la trayectoria académica. En definitiva, son medidas dirigidas a promover y sostener la motivación de los y las estudiantes y su retención en los estudios, pero también a favorecer experiencias de aprendizaje más satisfactorias y ricas.

Las buenas prácticas en este sentido pueden consistir desde la provisión de redes informales de apoyo, hasta programas de mentoría o figuras de asesoramiento y orientación en el estudio. Estas figuras están en contacto directo con los y las estudiantes de manera individualizada, a lo largo de toda su trayectoria académica. Idealmente son personas con experiencia en el campo de estudio y profesional correspondiente, que pueden ofrecer orientación en la configuración del itinerario académico. Estas personas tendrían que ser capaces de identificar aspectos relacionados con el género en las diferentes cuestiones organizativas, relacionales o académicas, que afectan las condiciones para el estudio y, si procede, abordarlos o bien asegurar que se pongan en conocimiento de las instancias o figuras donde puedan ser tratados adecuadamente. Desarrollar este tipo de rol implica también, como punto de partida, reflexionar sobre las representaciones, por ejemplo frente a las opciones de estudio atípicas o no asociadas tradicional y normativamente a una socialización masculina o femenina, y el papel de los estereotipos en una situación de asesoramiento.

En la UOC, por ejemplo, este rol es asumido por el equipo de tutoría de cada programa de grado o máster. Cada tutor o tutora tiene un conjunto de estudiantes asignados de los cuales hace un seguimiento individualizado a lo largo de su permanencia en el programa, con las siguientes funciones: a) actuar como referente en la planificación de los estudios, el diseño del itinerario curricular y el ajuste del ritmo de trabajo a la realidad de cada estudiante; b) ayudar a decidir qué asignaturas son las más adecuadas para cada perfil, en función de las expectativas y la situación personal de cada estudiante; c) acompañar y guiar durante toda la trayectoria de estudio; d) aconsejar en todo lo que tenga que ver con la vida en la universidad.

Para más información:

Boixadós, Mercè; Ollé, Eva y Gutiérrez, Maite (2017). 'Tutoría en la UOC: Diseño y elaboración del plan de tutoría del grado de psicología'. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 305-323. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6080>

¿Cómo te acompaña el tutor o tutora de la UOC [vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=gaKcVEjF_AM

La provisión de asistencia técnica ágil es otra forma de apoyo necesario para ayudar a superar las posibles dificultades o barreras de tipo técnico o tecnológico de los y las estudiantes en el aprendizaje en línea. En un enfoque inclusivo, esto tiene que ir asociado necesariamente con garantizar un acceso sin barreras para cualquier perfil de aprendiz, considerando sus diferentes capacidades, cualidades y contextos. La accesibilidad como filosofía y práctica de diseño inclusivo afecta especialmente los siguientes elementos: a) los sitios web informativos de las universidades y los espacios de gestión académica; b) los sistemas o plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), aquello que denominamos el "campus virtual", y c) los materiales y recursos de aprendizaje: los recursos de aprendizaje y las formas de evaluación electrónica.

Las medidas a las que nos hemos referido hasta ahora tienen sentido en un marco institucional, pero también pueden trasladarse al contexto de cada curso o asignatura, como acciones más directamente vinculadas a la tarea docente y las dinámicas del grupo-clase, por ejemplo como apoyo en la organización y planificación del aprendizaje: en la planificación del tiempo de dedicación y organización del calendario de actividades; en las estrategias de flexibilización (tiempo, formatos, canales...); en la configuración de grupos o equipos de trabajo, etc. Así, por ejemplo, en el diseño de los cursos es fundamental la anticipación: la planificación del curso, con los correspondientes plazos, y los materiales de aprendizaje

tienen que ser públicos tan pronto como sea posible en el entorno digital, desde el inicio del curso, o incluso antes, a poder ser. De este modo, los y las estudiantes podrán hacer una previsión, organizarse o contactar con el profesorado para aclarar dudas o solicitar alternativas. Otros ejemplos de estrategias específicas que pueden aplicarse en esta dirección pueden ser las siguientes:

- Creación de un espacio "Pide ayuda": en contextos donde el nivel de conocimientos sobre el uso de las tecnologías es diverso puede crearse este espacio, fácilmente accesible para cualquier participante, tanto para solicitar como para ofrecer ayuda sobre temas concretos de tipo instrumental, de forma que se favorece la idea de una comunidad de aprendizaje, donde no solo el profesorado sino también los estudiantes ofrecen su apoyo (Heikkinen, 2008).

05. RECURSOS DOCENTES ESPECÍFICOS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

A pesar de que en las secciones anteriores y en la siguiente (sobre investigación) se incorporan algunos ejemplos y herramientas que pueden ser de utilidad para el diseño de la docencia en línea, ofrecemos aquí una compilación organizada de recursos ampliada, que aporta algunas herramientas prácticas desde una perspectiva feminista. Mayoritariamente se trata de recursos orientados a la docencia, pero hemos incorporado también algunas referencias más genéricas sobre herramientas y estrategias de uso de las tecnologías desde perspectivas feministas. Consideramos que pueden servir para ampliar o profundizar algunas cuestiones que no están tan desarrolladas en los materiales exclusivamente docentes. Hemos agrupado las referencias bajo títulos temáticos y en el interior de cada uno de estos títulos, aparecen por orden alfabético de los autores y autoras:

Docencia con perspectiva de género y sensible a la diversidad

Association of College and University Educators (ACUE). *Inclusive Teaching Practices Toolkit*. <https://acue.org/inclusive-teaching-practices-toolkit/#sec9>

Ebenfeld, Melanie (2017). "*Checklist for gender- and diversity conscious didactics*". En: Freie Universität Berlin. *Toolbox Gender und Diversity in der Lehre*. https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/methods_checklist1.pdf

Freie Universität Berlin (2018). *Toolbox Gender and Diversity in Teaching*. <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/index.html>

Kisakürek, Basak y Baltic Gender (2018). *Tools and Resources on Gender-Sensitive Teaching Methods in Higher Education*. <https://oceanrep.geomar.de/41854/>

May, Helen y Thomas, Liz (2010). *Embedding equality and diversity in the curriculum: self-evaluation framework*. York: Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/embedding_EandD_Selfevaluation_Framework.pdf

Trbovc, Jovana Mihajlovic y Ana Hofman (2015). *Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching*. GARCIA Working Papers. http://garcia-project.eu/wp-content/uploads/2015/12/garcia_working_paper_6.pdf

National Council of Teachers of English (revisado en octubre de 2018). *Statement donde gender and language*. <https://ncte.org/statement/genderfairuseoflang/>

Universitat Oberta de Catalunya (UOC) - eLearn Center. *eLC Kit. Docencia con perspectiva de género*. <http://hdl.handle.net/10609/129686>. Recurso que incluye una infografía que identifica los principales elementos que hay que tener en cuenta para la incorporación de la perspectiva de género en la universidad, así como aspectos relacionados con el diseño de asignaturas y la acción docente. También se ofrece una plantilla para el diseño de actividades: permite identificar las acciones orientadas a adoptar la perspectiva de género en una asignatura y el vídeo "La perspectiva de género en la docencia en la UOC".

Pedagogía feminista

Daniel, Clare y Howard, Jacquelyne Thoni (curadores) (2020). *Feminist Pedagogy for Teaching Online. A Curated Digital Resource*. Tulane University. <https://feminists-teach-online.tulane.edu/>

Díez, Arantza (2021) *Toolkit de gènere* (disciplines àmbit comunicació). Coordinado por la profesora Candela Ollé, del grupo de género de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la UOC. <http://genere-toolkit.recursos.uoc.edu/>

FemTechNet (2020). *Feminist Pedagogy in a Time of Coronavirus Pandemic*. <http://femtechnet.org/feminist-pedagogy-in-a-time-of-coronavirus-pandemic/>

Gupta, Hermangini; Thomsen, Carly; La Roche, Cat. y Essig, Laurie. *Teaching feminisms. A collection of digital tools created by students in Gender and Sexuality studies clases*. <https://www.teachingfeminisms.net/>

Howkins, Heidi (2016). *Blog del curso WGS 525 - Feminist Pedagogy*, de la Universidad Estatal de Connecticut Meridional. Examina las teorías pedagógicas feministas para formar a los y las estudiantes en conceptualización, desarrollo e impartición de cursos, con fuerte componente digital, en estudios de género a distintas disciplinas de nivel secundario o postsecundario.

MIT OpenCourseware - Women's and Gender Studies. <https://ocw.mit.edu/courses/womens-and-gender-studies/>

Puotinen, Sara L. (2010). *Feminist Pedagogies*. Repositorio en línea del curso impartido en la Universidad de Minnesota. <https://wayback.archive-it.org/338/20150613052445/http://blog.lib.umn.edu/puot0002/femped2010/>

Skwiot, Elizabeth (2017). *Feminist pedagogy in the online classroom*. Faculty Speaker Series. Colorado State University Global Campus [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=cXlWvM7xBNg>

SIMREF, Seminario Interdisciplinario de Metodología de Investigación Feminista. En la sección "Materiales" puede accederse a una interesante colección de vídeos y publicaciones alrededor de la investigación feminista. <http://www.simref.net/simref/>

The Collective (2015). *Equality Archive: a reliable source for the history of sex and gender equality in the United States*. <http://equalityarchive.com/>

Valle-Ruiz, Lis; Navarro, Kristen; Mendoza, Kirsten; McGrath, Allison; Galina, Ben; Chick, Nancy; Brewer, Sherry y Bostow, Raquelle (2015). *A Guide to Feminist Pedagogy*. Vanderbilt Center for Teaching: <https://my.vanderbilt.edu/femped/>

Organización y facilitación de reuniones en línea

Dolan, Mara y Gunnarsson, Hanna (2020). *Kit de herramientas para la organización feminista: planificación de reuniones virtuales*. <https://wedo.org/feminist-organizing-toolkit-planning-virtual-meetings/>

Harquail, Celia V. (2020). *Bringing Feminist Practices into Online Work Sessions*: <https://www.cvharquail.com/blog/2020/5/14/mini-book-bringing-feminist-practices-into-online-work-sessions>

Rewa, Jeanne y Hunter, Daniel (2020). *Leading Groups Online. A down-and-dirty guide to leading online courses, meetings, training and events during the coronavirus pandemic*. <http://www.leadinggroupsonline.org>

Prevención violencias en línea

DONESTECH. Recopilación de recursos, noticias y actividades sobre seguridad y privacidad. Merece la pena revisar el conjunto de su web para profundizar sobre la relación entre tecnología y género desde una perspectiva feminista.

<https://www.donestech.net/ambits-tematics/seguretat-privacitat>

FemTechNet. *Do Better*. <https://femtech.net/org/csov/do-better/>

Lista de recursos y recomendaciones para mantenerse seguras en los espacios digitales y asegurarse de que no haces daño a otras personas con tus prácticas digitales.

Fundació per la Pau (2021). *Comunicación en las redes y entornos digitales sociales*. <https://fundipau.org/pacificuemlesxarxes/>; <https://fundipau.org/wp-content/uploads/2021/04/15-propostes.pdf>

Institute for War y Peace Reporting. *Holistic digital security training curriculum for women human rights defenders*. <https://cyber-women.com/>

MariaLab - Biblioteca. <https://www.marialab.org/biblioteca/>

Take Back the Tech. *Safety Toolkit*. <https://www.takebackthetech.net/be-safe/safety-toolkit>

Herramientas digitales para la formación y la accesibilidad digital

Association of College and University Educators (ACUE). *Online Teaching toolkit*. <https://acue.org/online-teaching-toolkit/>

Barrett, Helen y Richter, Jonathon. *Reflection4Learning. Technology Tools for Reflection*. <https://sites.google.com/site/reflection4learning/Home>

Digital Alchemists y the Center for Solutions to Online Violence (CSOV) (2016). *Research Ethics for Students and Teachers: Social Media in the Classroom*. https://femtech.net.org/wp-content/uploads/2016/06/Research-Ethics-For-Students-Teachers_Social-Media-in-the-Classroom_DA-CSOV_2016-1.pdf

Kumar, Swapna; Kumar, Vijay y Taylor, Stan (2020). *A Guide to Online Supervision*. UK Council for Graduate Education. <https://supervision.ukcge.ac.uk/cms/wp-content/uploads/A-Guide-to-Online-Supervision-Kumar-Kumar-Taylor-UK-Council-for-Graduate-Education.pdf>

Rosen, Stephanie y FTN Accessibility Committee. *Accessibility report*. <http://femtech.net.org/publications/accessibility-report/>

Wikimedia Learning Patterns - Using Wikipedia's gaps as feminist teaching tools. https://meta.wikimedia.org/wiki/Learning_patterns/Using_Wikipedia%27s_gaps_as_feminist_teaching_tools

Red Vives de Universidades (2020). *Recomanacions lingüístiques per a les xarxes socials a les universitats*. http://www.vives.org/recomanacions-linguistiques-xarxes-socials-universitats/files/2020/04/recomanacions_ling%C3%BC%C3%ADstiques_digital.pdf

06. ENSEÑAR A HACER INVESTIGACIÓN SENSIBLE AL GÉNERO

La docencia orientada a la investigación en su formato en línea tendría que combinar todas las propuestas de la pedagogía feminista en línea expuestas en las secciones previas con las aportaciones de la investigación feminista. Para hacerlo distinguiremos las tres dimensiones que utilizan Davis y Hattery (2018), a partir del trabajo de Sandra Harding: epistemología, metodología y métodos.

Parte de la producción teórica sobre investigación feminista se ha dedicado a desarrollar alguna propuesta epistemológica, entendida como teoría del conocimiento. La mayoría de estas se han centrado en cuestionar la objetividad, la racionalidad y la neutralidad en la producción del conocimiento, cuando este ha sido construido a partir de un abanico muy limitado de perspectivas y experiencias. Así, por ejemplo, el concepto *conocimientos situados* de Donna Haraway nos obliga a posicionarnos, poniendo atención a las relaciones de poder que se dan en la producción de conocimiento: ¿quién observa? ¿Cómo y desde dónde lo hace? ¿Por qué? ¿Quién interpreta aquello observado? ¿Cómo las diferentes tecnologías y metodologías empleadas para la observación invisibilizan o no determinadas realidades? (Rogowska-Stangret, 2018). Asimismo, desde la teoría del punto de vista (*standpoint theory* de Sandra Harding se resalta como nuestro conocimiento del mundo viene influenciado por nuestra posición, y que el lugar epistémico privilegiado es el de aquellas posiciones de los grupos más marginalizados: pueden plantear nuevas preguntas, problemas científicos y agendas de investigación que fuercen a examinar las creencias y prejuicios de los grupos dominantes en la sociedad y las lecturas de la realidad *a priori* consideradas conocimientos neutrales (Bowell, 2011). Sin embargo, desde perspectivas más interseccionales también se señala la limitación de esta premisa, según la cual existen determinados puntos de vista "privilegiados", porque puede caer en el error de la esencialización, desde una visión excesivamente inmutable y homogénea de la identidad. En contraposición defienden que el conocimiento situado puede construirse también desde prácticas sociales o comunidades epistémicas, donde son los valores o las ideas compartidas aquello que articula al grupo, más que no el hecho de compartir una misma posición respecto a los diferentes ejes de poder (Yuval-Davis, 2012). Así pues, la investigación feminista es fundamentalmente colaborativa, está comprometida con la inclusión de la diversidad entre los sujetos investigadores y asume que los participantes son también cocreadores en la creación de conocimiento (Davis y Hattery, 2018). Dichos principios no están solo orientados a la justicia social, sino que también contribuyen a mejorar la calidad de la investigación y la innovación (Puy *et al.*,

2015; Davidson, 2019). Estos posicionamientos ligados con la *ética del cuidado* también propia de la investigación feminista pueden ser especialmente transformadores para la docencia en línea, puesto que, como señalan Kirkup *et al.* (2010), los entornos de aprendizaje mediados por la tecnología a menudo refuerzan los estilos de aprendizaje individualistas y muy centrados en la transmisión y la creación de conocimiento, más orientados al mercado y la rentabilidad económica que a la colaboración y al valor social del conocimiento.

En cuanto a la metodología de la investigación feminista, como conjunto de aproximaciones y filosofías que guían la investigación, está fundamentalmente orientada a la transformación de las desigualdades de género, teniendo en cuenta tanto la experiencia de las mujeres como la de otras poblaciones marginalizadas (minorías sexuales, raciales, étnicas, personas en situación de pobreza o con una identidad de género no binaria, entre otras) (Trbovc y Hofman, 2015; Davis y Hattery, 2018). Por lo tanto, más allá de querer visibilizar la experiencia de las mujeres o de las diferencias sexuales y de género en la investigación, como sería por ejemplo el caso de la investigación sensible o consciente al género (Puy *et al.*, 2015), la investigación feminista tiene un objetivo claramente transformador, basado también en la responsabilidad y la transparencia, una mayor porosidad entre el espacio académico y su exterior, y un compromiso con el acceso abierto a los materiales y resultados generados (Vergés *et al.*, 2020).

Finalmente, respecto a los métodos, encontramos diferentes posicionamientos. Según Davis y Hattery (2018) una vez definida una metodología feminista, cualquier método de investigación, entendido como articulación de técnicas de recogida y análisis de los datos, puede ser útil. Luxan y Azpiazu (2016), en su módulo sobre metodologías de investigación feministas, se sitúan en lo que identifican como un posicionamiento intermedio en este debate. Considerarían feministas todas aquellas técnicas (de recogida, producción y análisis de datos) sustentadas en planteamientos epistemológicos feministas, pero también defienden que puede hacerse un uso feminista de técnicas que se han desarrollado desde otros paradigmas, como la encuesta o el grupo de discusión: en su manual podemos encontrar algunos ejemplos.

6.1. Enseñar y aprender a hacer investigación feminista (en línea)

Por lo tanto, a pesar de haber señalado anteriormente que la investigación feminista iría más allá de la investigación con perspectiva de género, creemos que hay algunos elementos de esta última que pueden servir de base, especialmente para aquel estudiantado (y profesorado) más novel en relación

con las aportaciones de los estudios de género y feministas a la investigación. En estos casos, sin embargo, sería importante que los estudiantes hayan adquirido previamente una mínima base de teoría feminista, para facilitar la comprensión de la conexión existente entre la teoría y la metodología y puedan así ampliar el concepto, entendiendo que el feminismo va más allá de la desigualdad de género, para incorporar otras formas de desigualdad estructural. A pesar de que la mayoría de los ejemplos que se comentarán a continuación no están pensados para entornos específicamente en línea, consideramos que pueden ser fácilmente aplicables, como mostraremos a partir de algunos ejemplos.

Como primer paso en el diseño de estos programas formativos, podemos basarnos por ejemplo en el **diseño de competencias para la investigación basada en el género**, estructurada en diferentes niveles, que propone la TU Berlin (Puy *et al.*, 2015):

- **Competitividad de género reconstructiva:** adquisición de conocimiento sobre conceptos clave de los estudios de género y cómo estos se articulan con las **diferentes disciplinas**.
- **Competencia de género específica de un campo concreto:** adquisición de habilidades para transferir métodos y cimientos epistemológicos con perspectiva de género en su propia área de pericia.
- **Competencia de género reflexiva y creativa:** adquisición de habilidades para reflexionar de manera sistemática sobre sus asunciones, posicionamientos, etc. de forma que las estudiantes puedan transferir la perspectiva de género a nuevas situaciones, tanto en un plano teórico como metodológico.
- **Competencia de género formativa (*shaping*):** adquisición de la capacidad de desarrollar nuevos proyectos, preguntas y aproximaciones, y darles forma, en su campo de estudio a partir de su pericia en la perspectiva de género.

Junto a ello, tendríamos que diseñar también un **currículo** que invite a las estudiantes a aprender cómo aplicar la perspectiva de género/feminista a las diferentes fases de la investigación. En algunos casos, podemos crear áreas específicas de trabajo final de grado o de trabajo final de máster con perspectiva de género y feminista.

En la UOC podemos citar dos ejemplos de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación:

Área de TFG de feminismos y diversidad sexual del grado de Educación Social: según Nizaiá Cassián Yde (2019), profesora e impulsora del área, esta "hace una apuesta para recuperar la riqueza de varias perspectivas feministas según las cuales el sistema de discriminación en función del género no puede entenderse de forma aislada, sino que hay que analizar las múltiples relaciones entre diferentes estructuras de poder y sistemas de desigualdad, discriminación y privilegio, como por ejemplo el género, la diversidad sexual, la dimensión colonial, racial, la procedencia y la etnicidad, la clase social, la diversidad funcional, la edad, el nivel de formación o la posición de ciudadanía". Como herramientas de apoyo en esta área, Cassián ha coordinado también la creación de un repositorio abierto de recursos de aprendizaje para la investigación feminista (<http://tfg-educacio-social.recursos.uoc.edu/filtre/>) y un monográfico de la Biblioteca de la UOC titulado "Feminismos para la acción social", el cual incluye una selección bibliográfica de literatura básica sobre feminismos para estudiantes de educación social, así como específica para veinte temas más concretos, que articulan ambas miradas, y que próximamente estará publicado en abierto.

Área de perspectiva de género en el TFM del máster universitario de Psicopedagogía: la profesora Maite Fernández-Ferrer impulsó en el curso 2019-2020 la creación de esta área de TFM. El objetivo de los trabajos realizados en esta área es analizar en profundidad todo aquello relacionado con la igualdad y la perspectiva de género, profundizando sobre temas como la educación sexoafectiva, el colectivo LGTBI, el alumnado transgénero o con diversidad sexual y la violencia machista.

En el repositorio abierto de la UOC podemos encontrar una **colección de trabajos finales en abierto sobre estudios de género** elaborados desde diferentes ámbitos disciplinares: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/132669?_ga=2.243047810.1076998137.1626689663-1454916881.1604480047

Davis y Hattery (2018) consideran que invitar investigadoras que se autodenominan *feministas* a presentar su trabajo, incluyendo las prácticas, productos y también su agenda de investigación, es la mejor forma de enseñar a los estudiantes en qué consiste la investigación feminista. Esta es una actividad aplicable tanto en contextos presenciales como virtuales, puesto que la formación para la investigación normalmente se desarrolla en grupos pequeños

de estudiantes que permiten la incorporación de actividades como seminarios web o videoconferencias, en los cuales una presentación puede ir acompañada de un turno de preguntas y respuestas. Este formato hace posible, además, una mayor accesibilidad, tanto para las potenciales ponentes como para las asistentes, aumentada por el hecho de que estas herramientas de comunicación permiten una grabación fácil y la posibilidad de ser retransmitida, y así compartir los vídeos de forma abierta y gratuita. En esta línea de invitar a expertas externas y con la idea feminista de ampliar el concepto de pericia, Davis y Hattery (2018) también proponen involucrar a otros profesionales no investigadores pero con un papel importante en la investigación académica, como puede ser el personal de biblioteca, analistas de datos (y podríamos añadir, técnicos de laboratorio), que pueden contribuir a la formación en línea sobre herramientas que hoy en día son fundamentalmente tecnológicas, como son el uso de bases de datos para la búsqueda de literatura, o el uso de software de análisis estadístico, entre otros. En un entorno de formación en línea sería interesante, además, hacer un especial énfasis al formar a los estudiantes sobre tecnologías orientadas a potenciar la ciencia abierta u *open science*, como por ejemplo los repositorios de publicaciones en abierto, las herramientas de gestión bibliográfica colaborativas, o el uso de redes sociales para la difusión y comunicación de la investigación, entre otros.

Ejemplos de algunos repositorios, portales de datos y herramientas sobre investigación en abierto o con perspectiva de género o feminista:

DOAJ: Directory of Open Access Journals. <https://www.doaj.org/>

Ejemplos de algunos repositorios, portales de datos y herramientas sobre investigación en abierto o con perspectiva de género o feminista:

Directorio donde podemos invitar a los estudiantes a hacer búsquedas tanto de artículos como de revistas en acceso abierto a partir de palabras clave, género, mujeres, feminismo, LGTBI, etc.

EU Open Data Portal. <https://data.europa.eu/euodp/en/home>

Portal de datos abiertos de la Unión Europea que permite hacer una investigación específica por la palabra *gender*.

Observatorio iQ. <http://www.quotidiana.coop/observatori/>

Web que presenta los principales indicadores y datos sobre las condiciones de vida en Cataluña desde una perspectiva de género. Lo hace de una manera accesible y atractiva tanto para personas no familiarizadas con esta cuestión, como para personas especializadas y activistas, en la búsqueda de datos concretos.

GenPORT. <http://www.genderportal.eu/>

Portal colaborativo para compartir en abierto conocimiento sobre ciencia y género a escala europea.

Zotero: <https://www.zotero.org/>

Software de gestión de referencias libre y de código abierto y con orientación colaborativa. Podemos pedir a los estudiantes que creen listas de referencias colaborativas y en abierto, así como hacer búsquedas en listas con perspectiva feminista ya existentes y en abierto, como la elaborada por (Vergés *et al.*, 2020): <https://www.zotero.org/groups/414156/metodologiasfeministas/library>

RRITools. <https://rri-tools.eu/ca/homepage>

Repositorio en línea y colaborativo de herramientas sobre *responsible research and innovation* (innovación y ciencia abierta orientada a retos sociales), con filtros temáticos entre los cuales encontramos la igualdad de género: <https://rri-tools.eu/ca/gender-equality>, y por tipo de actores involucrados, en los cuales encontramos la comunidad investigadora: <https://rri-tools.eu/ca/research-community>

Gendered Innovations. <http://genderedinnovations.stanford.edu/index.html>

Proyecto que desarrolla métodos prácticos sobre las diferencias y desigualdades basadas en el sexo y el género, y el análisis interseccional en el ámbito de la ciencia, la salud y la medicina, la ingeniería y el medio ambiente. También incluye casos de estudios que muestran como la inclusión de la variable del sexo, la perspectiva de género y el análisis interseccional favorece la innovación.

Como alternativa o acción complementaria a invitar a personas externas a hablar de sus investigaciones, podemos ofrecer una compilación de investigaciones al estudiantado para analizarlas desde una perspectiva de género y feminista. Este análisis puede hacerse, por ejemplo, a partir del listado de preguntas que plantean Trbovc y Hofman (2015), y que posteriormente los y las estudiantes pueden aplicar también para el diseño de su propia investigación:

Identificación del problema y de la pregunta de investigación:

- ¿Se ha tenido en cuenta las posibles diferencias de género en la formulación de la pregunta de investigación?
- Ante este problema de investigación: ¿pueden haber posicionamientos o relaciones diferentes en función del género? ¿Y en función de los cuerpos masculinos o femeninos?
- Si vuestro proyecto trata cuestiones estructurales de una sociedad (por ejemplo, la toma de decisiones y la aplicación de políticas), ¿habéis pensado en las diferencias de género en relación con el sistema político, los órganos de dirección, la propiedades de los recursos (tierras, ingresos, etc.)? Si vuestro proyecto trata la vida privada de las personas, ¿habéis tenido en cuenta las diferencias de género en relación con las decisiones de carrera, las pautas de consumo, el comportamiento del voto, la crianza, etc.? ¿Habéis tenido en cuenta como los diferentes roles y expectativas pueden influenciar en el comportamiento que queréis analizar?
- Cuando compiláis una lista de referencias (revisión de la literatura) para vuestra investigación, ¿buscáis literatura sensible al género y proyectos de investigación realizados en vuestro campo o pensáis en qué ámbitos les falta?

Detectar estereotipos de género, desigualdades y sesgos de género:

- Si tenéis en cuenta las diferencias de género en vuestra investigación, ¿habéis revisado vuestros posibles sesgos? ¿Os habéis preguntado si quizás proyectáis roles estereotípicos sobre cómo se comportarían las mujeres y los hombres, qué necesitan y desean?
- Ahora pensad en ello de nuevo. ¿Hay algún aspecto oculto que implique roles y estereotipos de género en vuestras preguntas y objetivos de investigación?

Metodología sensible al género:

- ¿Habéis incorporado ejemplares o participantes masculinos y femeninos a vuestra muestra de investigación?
- Si producís una metodología nueva y original, ¿habéis pensado cómo podéis integrar en ella la perspectiva de género?
- Si realizáis encuestas en vuestra investigación o distribuís cuestionarios, ¿habéis pensado cómo hacerlas relevantes tanto para mujeres como para hombres?
- ¿Habéis usado un lenguaje sensible al género en el esquema de vuestro proyecto?
- Si parte de vuestro proyecto realiza análisis visuales, ¿habéis revisado si las imágenes reproducen estereotipos sobre los roles de género?

Desagregación de datos por sexo y análisis sensible al género:

- Cuando recopiláis datos: ¿los habéis desglosado por sexo/género? ¿Y los habéis cruzado con otras variables para identificar lógicas interseccionales?
- Si hacéis trabajo de campo con personas, ¿habéis tenido en cuenta la diversidad de género en vuestro diseño muestral? Si hacéis experimentos de laboratorio o médicos, ¿informáis siempre del sexo de las células, tejidos, animales o sujetos que utilizáis? Si solo utilizáis un sexo, ¿justificáis por qué y anotáis las limitaciones en vuestra discusión? Si realizáis análisis de políticas, ¿tenéis en cuenta la diferente distribución según el género en los diferentes espacios de toma de decisiones?

Resultados sensibles al género:

- ¿Presentáis los datos de manera sensible al género?
- Si el resultado de vuestro proyecto es una recomendación política, ¿pensáis en vuestros resultados en relación con las desigualdades de género y cómo combatirlas?
- ¿Habéis comprobado si vuestra publicación/presentación incluye imágenes de diferentes géneros? ¿Os habéis planteado si estas imágenes reproducen roles de género estereotípicos?

Identificación de usuarios/beneficiarios con sensibilidad de género:

- ¿Os habéis planteado si las personas de diferentes géneros podrían utilizar los resultados del proyecto de maneras diferentes y cómo podrían hacerlo?
- Si realizáis una investigación médica, ¿pensáis en cómo mejora la vida tanto de los hombres como de las mujeres? ¿Habéis considerado la experiencia de las personas trans?
- Si el resultado de vuestro proyecto es un producto o una tecnología nueva o mejorada, ¿habéis pensado si se hará un uso diferenciado o tendrá un beneficio diferenciado en función del género?
- ¿De qué forma se relaciona vuestra investigación con las desigualdades de género en la sociedad?

Para una reflexión más exhaustiva sobre cómo incorporar a la investigación la perspectiva de género y feminista, Biglia y Vergés (2016) también han desarrollado una lista de preguntas para la reflexión en cuatro bloques temáticos: (1) equidad e igualdad de oportunidades al equipo de investigación; (2) diseño del proyecto; (3) implementación del proyecto, y (4) resultados, impactos e investigación. A pesar de que en este caso no está tan enfocado a la formación inicial para la investigación, puede ser también un material interesante de consulta, análisis y reflexión.

Otra dimensión importante para incorporar en la docencia sobre investigación es la dimensión ética. En este caso, podemos inspirarnos en algunas propuestas de ética de la investigación desarrolladas desde la investigación feminista en internet (y, por tanto, aplicables a cualquier tipo de investigación que involucre a participantes humanos), que proporcionan preguntas-guía para ayudarnos a revisar y reflexionar sobre nuestras propuestas de investigación, más allá de

los requisitos legales que acostumbran a evaluarse desde los comités de ética (Association for Progressive Communication, 2019):

- 1. Consentimiento:**
 - a. ¿Se trata de un consentimiento informado?
 - b. ¿Hemos explicado de manera clara los objetivos de nuestra investigación?
 - c. ¿Hemos comunicado de manera efectiva (teniendo en cuenta el lenguaje, las capacidades, etc.) los riesgos e implicaciones de la investigación sobre las vidas de los participantes?
 - d. Si los objetivos de un consentimiento informado ideal no son plenamente alcanzables en esta investigación, ¿puedes explicar y documentar el porqué?
- 2. Responsabilidad (*accountability*):**
 - a. ¿Sabéis a qué personas o comunidades tenéis que rendir cuentas?
 - b. ¿Incluye esto una práctica de reciprocidad con los participantes y otras personas afectadas por la investigación?
 - c. ¿Nos hacemos cargo de los riesgos que pueden afrontar los participantes?
 - d. ¿Qué formas de compromiso son mejores por ser más transparentes en nuestros procesos, resultados y otras etapas del proyecto?
- 3. Posicionalidad (*situatedness*):**
 - a. ¿Somos conscientes y comunicamos nuestra ubicación y posicionalidad, es decir, nuestra identidad, cultura, el cuerpo que habitamos, raza, etc.?
 - b. ¿Reflexionamos sobre el privilegio (de varios tipos) al producir conocimiento?: ¿es una reflexión activa que afecta a la producción?
 - c. ¿Conocemos las relaciones de poder, las dinámicas y cómo pueden cambiar?:
 - i. ¿Entre investigador y participante en la investigación?
 - ii. ¿Dentro del campo de la investigación por internet?
 - iii. ¿Las relaciones de poder institucionales?
 - d. ¿El proceso y los resultados de la investigación están abiertos a la crítica?
- 4. Interseccionalidad**
 - a. ¿Asumimos que nuestra condición es universal? ¿Y cómo lo abordamos?
 - b. ¿Describimos y entendemos el contexto en relación con los poderes que se entrecruzan y que actúan sobre las personas?
 - c. ¿Estamos describiendo personas y grupos como homogéneos, y sin tener en cuenta que encarnaran identidades y realidades múltiples y diversas?
 - d. ¿Estamos haciendo una inclusión simbólica de varias personas y grupos? ¿O estamos avanzando hacia la complejificación de nuestra comprensión del contexto en términos de potencias e identidades entrecruzadas?

5. Conexión

- a. En el proceso de creación de redes hemos indicado claramente los tipos de conexión que (intentamos) establecer con los participantes/actores y otros: compromisos, riesgos, beneficios.
- b. ¿Hemos dejado espacio (literalmente o no) para la posible evolución de las relaciones? Podrían ser relaciones dentro del equipo de investigación, transformaciones individuales, etc.

6. Memoria

- a. La política feminista de creación de conocimiento también consiste en resistir el olvido. Por lo tanto, aquí tenemos que preguntarnos, si siempre se ha olvidado la gente, ¿cómo puede abordarse este problema?
- b. ¿Cómo puede vuestro proyecto contribuir a preservar la memoria y construir archivos para la comunidad y los participantes en el proceso de investigación?

7. Cuidados y seguridad

- a. ¿Nuestro proceso de investigación muestra suficiente atención a la persona/información/datos/colectivo?
- b. ¿Cuidamos a las personas en situación de vulnerabilidad?
- c. ¿Nos aseguramos de no poner en riesgo a nadie, de no (re)producir daños?
- d. ¿Seguimos rituales y prácticas de autocuidado y atención colectiva?
- e. Como individuos y como equipo, ¿establecemos límites en relación con otras redes y relaciones?
- f. El cuidado es el trabajo feminizado que se espera históricamente de las mujeres en particular, o de grupos específicos basados en la casta, la clase, la raza, la etnia, etc. ¿Somos conscientes de que el cuidado también puede ser explotador y trabajamos en su contra?
- g. ¿Tenemos un mecanismo para garantizar la seguridad de la persona, información/datos/colectivo?

Si la investigación implica el análisis de datos extraídos de redes sociales o actividades docentes que involucran estas herramientas y plataformas, podemos incorporar también las propuestas que, desde una perspectiva ética, hacen desde el colectivo Digital Alchemists y el Center for Solutions to Online Violence (CSOV) (2016). Asimismo, conviene tener presente la propuesta del **feminismo de datos** de D'Ignazio y Klein (2020), que aplica los principios del feminismo interseccional a la investigación basada en la ciencia de datos:

1. **Examina el poder.** Empieza con el análisis de cómo opera el poder en el mundo: ¿ciencia de datos para quién? ¿Por parte de quién? ¿Con qué objetivos y con los intereses de quién?
2. **Cuestiona el poder.** Se compromete a cuestionar las estructuras desiguales del poder y a trabajar a favor de la justicia. Un método puede ser recoger "contradatos" (*counterdata*) que los organismos oficiales no están siguiendo.
3. **Eleva la emoción y la encarnación** (*embodiment*). Nos enseña a valorar las múltiples formas de conocimiento, también aquellas que provienen de las personas como cuerpos vivientes y con sentimientos.
4. **Repiensa los binarismos y las jerarquías.** Nos pide que cuestionemos el binarismo de género, así como otros métodos de cuantificación y recuento que perpetúan la opresión. Cuantificar es siempre complicado y hay que atender siempre el contexto cuando se toman decisiones sobre qué contabilizamos, quién lo hace y cómo.
5. **Abraza el pluralismo.** El conocimiento más completo viene de sintetizar múltiples perspectivas, dando prioridad a las formas de conocimiento local, indígena y experiencial.
6. **Ten en cuenta el contexto.** Los datos no son neutrales u objetivos, son productos de relaciones sociales desiguales y este contexto es esencial para realizar un análisis preciso y ético.
7. **Haz visible el trabajo.** El trabajo de la ciencia de datos es resultado de muchas manos: hay que hacerlo visible para que pueda ser reconocido y valorado.

Reconociendo el origen del marco de la interseccionalidad en el feminismo negro, estas autoras instan a las académicas blancas a comprometerse con el trabajo antirracista en las instituciones, descolonizar la docencia y la formación y comprometerse de manera auténtica con las comunidades afectadas (D'Ignazio y Klein, 2020).

6.2. Algunos apuntes sobre la supervisión de estudiantes desde la pedagogía feminista

Desde los principios de la pedagogía feminista y a partir de su propia experiencia, Christine Jarvis y Miriam Zukas (1998) proponen una reflexión sobre las diferencias y similitudes en la docencia, la investigación y la supervisión de estudiantes (de máster y doctorado). En este caso pondremos énfasis en la supervisión de estudiantes que hacen trabajo de investigación. En este contexto, según Jarvis y Zukas (1998), a pesar de que poner en el centro el valor de **la experiencia** de

ambas partes (supervisado/a y supervisor/a) es un punto de partida feminista, hay que tener claro que esta relación inicialmente no está construida desde la reciprocidad y ambas experiencias no pueden contar igual: la persona supervisora tiene que mantener cierto rol de pericia y tiene la responsabilidad de que la persona supervisada cumpla con las demandas institucionales para conseguir la titulación. La persona supervisada también espera de la persona supervisora que sepa cómo conducirlo/a en el proceso de investigación, a la vez que se le facilite una estructura y un acompañamiento que sea útil para los objetivos de obtener la titulación. En cualquier caso, lo que se producirá es un proceso gradual de **transferencia de poder, control y conocimiento** de la supervisora a la supervisada a medida que se va avanzando en el proceso de investigación. Por lo tanto, en este contexto no pueden ignorarse ni superar las relaciones de poder implícitas en una situación de supervisión: desde una perspectiva feminista lo necesario es hacerlas explícitas y negociarlas durante la relación, teniendo en cuenta las múltiples restricciones institucionales.

Por otro lado, Humble *et al.* (2006), sin negar todas estas tensiones y contradicciones que atraviesan este tipo de relación vinculadas a la supervisión, proponen un modelo feminista de supervisión (*mentoring*) basado en cuatro de los principios conectados a la pedagogía y la investigación feminista: (a) compartir experiencias sobre los temas de investigación y sobre la vida institucional desde una perspectiva de género, mostrando la **inseparabilidad de aquello personal y aquello político**; (b) analizar el poder de forma crítica, construyendo una **relación que puede ser jerárquica y colaborativa** a la vez, sin confundir la autoridad del conocimiento con la de la posición ni caer en lógicas de abuso de poder; (c) enseñar cómo enfrentarse a la **resistencia a las perspectivas feministas** en el mundo académico; (d) trabajar conjuntamente hacia el **cambio social** desde las múltiples vías posibles. En definitiva, se trataría de ir incorporando los principios de la pedagogía y la investigación feminista a la relación de supervisión, desde la ética del cuidado, la reflexión constante, el diálogo y la negociación, sin olvidar los roles marcados institucionalmente y los objetivos académicos de esta relación.

Por último, a pesar de que no hemos identificado experiencias específicas de **supervisión en línea** desde perspectivas feministas, podríamos decir que el objetivo sería integrar los principios anteriormente expuestos a buenas prácticas de supervisión en línea. Este modelo de supervisión en entornos virtuales, según Kumar *et al.* (2020) cuenta con ocho retos para los cuales proponen una serie de estrategias y prácticas. De estos ocho, los que destacarían como específicos de la supervisión en línea serían muy similares a los identificados para la docencia en esta modalidad: la conexión, la comunicación, la construcción de la relación y la lucha contra el aislamiento que puede experimentar el estudiante. Así como

en entornos totalmente presenciales este proceso se podrá producir de manera más informal, en un contexto en línea requerirá de una mayor planificación y estructuración por ambas partes y un mayor liderazgo de la persona supervisora, especialmente durante las primeras fases. Habrá que tener también canales de comunicación abiertos de manera más frecuente y orientados no únicamente a cuestiones puramente académicas, sino también a la construcción de la relación, la confianza y el conocimiento mutuo. Ya sea institucionalmente o liderados por el estudiantado, también será interesante generar dinámicas de contacto con otros estudiantes que promuevan un sentimiento de comunidad y contribuyan a evitar la sensación de aislamiento. En las secciones anteriores de esta misma guía pueden encontrarse indicaciones y estrategias prácticas para conseguir estos objetivos. También podemos incentivar a los y las estudiantes de investigación a que participen en espacios en línea de apoyo mutuo, como por ejemplo grupos de estudio en línea como PhDForum (<https://www.thephdforum.com/>), o que creen otros nuevos.

07. RECURSOS PEDAGÓGICOS

GLOSARIO

Accesibilidad

La accesibilidad digital garantiza que cualquier persona, incluidas aquellas con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial, pueda acceder al contenido o utilizar una herramienta, producto o sistema tecnológico. En un sentido más amplio, una educación o formación accesible es aquella que satisface las necesidades educativas de individuos y colectivos diversos, con diferentes capacidades y preferencias de aprendizaje.

Aprendizaje basado en la indagación

Se trata de una expresión paraguas para identificar un conjunto de métodos de aprendizaje basados en la actividad indagadora por parte de los y las estudiantes, como por ejemplo el *aprendizaje basado en proyectos, en problemas o en casos*. El rasgo diferencial es la experiencia global e integradora a que nos referíamos, de tipo cognitivo, emocional y social, que se acontece para el estudiante en el proceso de dar respuesta a un interrogante, problema o situación desde una perspectiva interdisciplinaria, mediante un proceso sistemático de búsqueda de información, análisis, construcción de conocimiento y elaboración de conclusiones. La autonomía del estudiantado en el proceso de trabajo, que puede ser individual o grupal, desempeña un papel importante, a pesar de que implica también formas de orientación, acompañamiento y asesoramiento por parte del profesorado que podrán tener un peso mayor o menor.

Aprendizaje en línea o e-learning

Este término ha tendido a emplearse en el mismo sentido que "docencia en línea", pero en general está más directamente asociado al sector de la formación corporativa. Aun así, su significado es un tanto vago, puesto que también puede utilizarse en un sentido más amplio, para reunir todas las experiencias educativas que utilizan la tecnología como apoyo, como proponen Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera y Bravo (2011): "una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo el modelo educativo, o una parte, en el que se aplica que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación".

Aprendizaje híbrido o *hybrid learning*

Esta expresión (como la de *hyflex learning*) se emplea para referirse a fórmulas mixtas o *blended* pero que generalmente incorporan una particularidad importante, que es la flexibilidad que ofrecen al estudiante para moverse entre los entornos de aprendizaje presenciales y en línea, es decir, la posibilidad de configurar su aprendizaje a su criterio, según sus necesidades y preferencias, a partir de la participación en actividades presenciales o virtuales de manera combinada (QAA, 2020). Esta modalidad implica que el diseño de los cursos tiene que pensarse tanto para un contexto presencial como en línea o, dicho de otro modo, las trayectorias de aprendizaje entre el entorno presencial y el virtual tienen que ser lo más transparentes y fluidas posible. Algunos autores, como Bates (2019), ponen en cambio el énfasis de la definición en este rediseño completo de la experiencia de aprendizaje a través del máximo aprovechamiento del potencial de la tecnología. Así, según Bates, el tiempo dedicado a la interacción frente a frente tiende a reducirse considerablemente, para limitarse a aquellas oportunidades de aprendizaje únicas que ofrece la presencialidad, lo que proporciona a las estudiantes un acceso flexible para todo el resto.

Aprendizaje invertido o *flipped learning*

Esta modalidad se ha popularizado en los últimos años y consiste en una forma de aprendizaje combinado en la que la parte de transmisión y comprensión de los contenidos se hace en línea, generalmente en forma de videotutoriales, mientras que se dedica el tiempo presencial en el aula a la discusión y la realización de actividades indagatorias que permitan profundizar en los contenidos y articularlos correctamente (QAA, 2020).

Aprendizaje semipresencial, combinado, mixto o bimodal o *blended learning*

En un sentido básico, se trata de situaciones formativas que combinan la presencialidad y la virtualidad. Esto puede concretarse de formas diversas en función de la organización, el tiempo y la priorización que se haga del componente presencial o en línea y, por lo tanto, del tipo de implicación que posibilite por parte de las estudiantes. A la vez, la parte en línea puede ser *onsite* ("en el lugar") o remota, es decir, el trabajo virtual puede darse o no en el mismo espacio en el que se imparte la formación presencial. Por ejemplo, podemos hablar de clases presenciales que se combinan con algunas actividades realizadas en línea, ya sea dentro del horario lectivo o fuera de este. O podemos hablar de un periodo determinado de clases presenciales, que aprovechan

el uso de un espacio físico específico, como por ejemplo un laboratorio, y un periodo de sesiones completamente en línea. También podríamos considerar aquellos modelos de formación en línea en las que las estudiantes tienen que tomar parte en una serie de actividades presenciales programadas a lo largo del periodo académico. Esta modalidad, en su versión más limitada de uso de entornos virtuales, puede significar un replanteamiento mínimo de la enseñanza presencial: ya sea incorporando de manera puntual ayudas tecnológicamente mediadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, o empleando plataformas virtuales como sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) que permitan digitalizar algunas tareas (estructurar las actividades, almacenar, secuenciar y distribuir los contenidos, hacer entregas, realizar ejercicios sencillos, etc.), mientras la mayor parte de la formación sigue impartándose de forma presencial. Esta es, con pocas diferencias, la fórmula empleada de manera más frecuente por la mayor parte de las universidades presenciales de nuestro territorio.

Aprendizaje sin costuras o *seamless learning*

Se trata de un enfoque del aprendizaje como un todo, una experiencia continua en la transición natural de los aprendices por las categorías tradicionalmente dicotómicas "dentro y fuera de la aula", "académico y extraacadémico", "curricular y no curricular", y, por lo tanto, entre los entornos formales e informales y las experiencias de aprendizaje académicas, sociales y profesionales. El acceso omnipresente a dispositivos móviles, conectados a la red, personales y portátiles hace posible un aprendizaje ubicuo y favorece esta continuidad de la experiencia de aprendizaje, que puede cambiar de un escenario a otro fácilmente y rápida, combinando el aprendizaje individual, en pequeño grupo o en comunidad, ya sea frente a frente o a través de la red.

Conciencia de equidad

La conciencia de equidad es una cualidad o característica de las personas, colectivos o sistemas que reconoce y se dirige a la diversidad. La conciencia de equidad parte de la identificación de colectivos históricamente oprimidos y desfavorecidos y se propone garantizar el pleno acceso a las oportunidades educativas de todos los individuos y grupos.

Contenido generado por los estudiantes o *student (or user) generated content*

Se trata de involucrar a los estudiantes en el desarrollo de objetos de aprendizaje que puedan tener valor más allá de la actividad del curso y terminar siendo contenido académico, ya sea para cursos posteriores, otras asignaturas,

estudiantes de niveles académicos inferiores, o incluso como contenido de aprendizaje para otros contextos. Se trata, pues, de proponer actividades que permitan generar este tipo de productos compartibles y reutilizables por parte de los estudiantes. También pueden ser fruto de procesos de cocreación en los que participen estudiantes y profesorado. Uno de los aspectos importantes es establecer criterios claros en cuanto al tratamiento de la propiedad intelectual e idealmente se asignará licencias Creative Commons.

Diseño del aprendizaje

Una metodología que permite a los docentes y diseñadores tomar decisiones informadas sobre el diseño de experiencias de aprendizaje, partiendo de la fundamentación pedagógica para hacer un uso eficaz de las herramientas tecnológicas adecuadas. Puede referirse a desde el diseño de recursos y actividades de aprendizaje individuales hasta un diseño curricular completo. Un principio clave es ayudar a hacer el proceso de diseño más explícito y compartible entre el profesorado (Conole, 2013). Implica tomar decisiones sobre la articulación de diferentes elementos para lograr los objetivos de aprendizaje pretendidos, como por ejemplo el contenido, la temporización, las metodologías y la secuencia de actividades de aprendizaje, los recursos y la evaluación, así como la naturaleza de la tecnología que se utiliza para apoyar al aprendizaje.

Diseño universal del aprendizaje o *universal learning design*

Es un enfoque del diseño del aprendizaje focalizado en atender las necesidades de todos y todas las estudiantes con capacidades diversas, proporcionando más flexibilidad en el acceso a los materiales, a la participación y a la evaluación de los aprendizajes y, por lo tanto, eliminando las barreras para que tengan las mismas oportunidades de éxito. Con este propósito se centra en principios para el aprendizaje: el compromiso o implicación, la representación, la acción y la expresión, y trata de proporcionar múltiples formas de acceder a ellos o lograr cumplirlos.

Distancia transaccional

Se entiende como el espacio psicológico y de comunicación influenciado por el medio, que se tiene que superar y que puede ser causa de malentendidos, por ejemplo al interferir en un diálogo positivo, en el diseño de la comunicación y el aprendizaje, o la limitación de la autonomía de las estudiantes (Moore, 1997). Desde los inicios de la educación a distancia, siempre se ha considerado

que esta distancia solo podía tener efectos negativos para la comunicación y el aprendizaje, y diferentes soluciones tecnológicas y de diseño del aprendizaje han sido orientadas a tratar de salvar esta distancia. Sin embargo, también se ha visto que esta distancia transaccional permitiría crear un espacio para la reflexión, de desconexión de las relaciones de poder no productivas, que por un lado favorecería la personalización del aprendizaje y la autoadministración del propio tiempo y energía pero también podría provocar espacios de disrupción.

Docencia o enseñanza en línea

Se trata de una modalidad de educación a distancia en la que la formación se distribuye exclusivamente y de forma total a través de internet, ya sea de manera síncrona o asíncrona o bien combinando ambos mecanismos, y responde a un diseño tecnopedagógico específico para un entorno virtual. Cuando usamos los términos de *docencia* o *enseñanza en línea* aludimos directamente a la acción docente. Sin embargo, en enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, sería adecuado dar protagonismo a los términos análogos de aprendizaje en línea, aprendizaje virtual o aprendizaje digital.

Educación abierta

Se trata de un movimiento con la filosofía de hacer llegar una educación de calidad, a todo el mundo y sin restricciones y, por lo tanto, con la voluntad de eliminar las barreras a fin de que el aprendizaje sea accesible y personalizable. Parte de una concepción de la producción y la compartición del conocimiento basada en la participación y la colaboración. Pretende ofrecer múltiples maneras de enseñar y aprender a lo largo de la vida de manera flexible, en cualquier momento, espacio y a través de diferentes canales y entornos. Con este fin se dota de recursos, herramientas y prácticas abiertas y libres de barreras legales, económicas y técnicas, que se benefician del entorno digital para favorecer al máximo el intercambio, la compartición, el aprendizaje en red y la construcción conjunta de conocimiento. También incorpora nuevos enfoques de evaluación y acreditación de los aprendizajes a lo largo de la vida.

Inclusión educativa

Se propone asegurar la presencia, la participación y el logro de un desarrollo integral de todas las personas en el entorno educativo. Parte del derecho fundamental de todas las personas a participar plenamente y contribuir en todos los aspectos de la vida y la cultura, sin restricciones, ni discriminaciones.

MOOC

Son cursos masivos en línea y abiertos, y, por lo tanto, sin coste y de libre acceso para todo el mundo, que tienen como objetivo la participación a gran escala y el acceso abierto a los materiales y las actividades, por lo cual pueden utilizar recursos educativos abiertos como contenido.

Nativos/as digitales

Mark Prensky propone en 2001 el término "nativos digitales" para designar a las personas nacidas en la era de las tecnologías digitales e internet y que, por lo tanto, han crecido con el uso de estas herramientas y viven conectadas a la red en su día a día. En contraposición, los y las "inmigrantes digitales" pertenecen a generaciones anteriores, que crecieron en entornos dominados por los medios imprimidos y las tecnologías analógicas y que han conocido las tecnologías digitales más tarde en su vida y han tenido que adaptarse a ellas. De acuerdo con la propuesta de Prensky, estas dos generaciones tendrían diferentes características, hábitos y formas de procesar la información y de entender el mundo, que las capacitan de forma diferente para la vida y el aprendizaje (Prensky, 2001).

Netiqueta

Término general empleado para designar el conjunto de normas pensadas para regular el comportamiento de los usuarios en su comunicación y participación en la red, es decir, una adaptación de las normas de etiqueta (*hashtag*) del mundo presencial a los entornos virtuales.

Recursos educativos abiertos u *open educational resources*

Los recursos educativos abiertos son cualquier material educativo, para la enseñanza, aprendizaje o la investigación, gratuito, de dominio público y libre acceso a la red, o disponible bajo una licencia de propiedad intelectual abierta, que concede permiso para su uso, reproducción, reutilización, remezcla y redistribución. Pueden ser cursos completos, materiales del curso, módulos de contenidos, libros de texto, vídeos, audios o animaciones, ejercicios, proyectos, pruebas, software y cualquier otra herramienta, material o técnica. Para potenciar su accesibilidad y uso es importante que sean creados mediante tecnologías abiertas y accesibles y hacer disponible al menos una versión reutilizable (Sanjaya Mishra, 2017). En los últimos años, se ha pasado de poner el foco en la creación y el acceso a los recursos educativos abiertos, a hacerlo en la generación de una

arquitectura de aprendizaje abierta que apoye el uso y la producción de estos recursos dentro de prácticas educativas abiertas.

Sincronía y asincronía

La comunicación en los entornos virtuales puede ser síncrona o asíncrona. En el primer caso, el intercambio se produce en tiempo real, es decir, los participantes coinciden en el mismo momento en el tiempo independientemente de que se encuentren en espacios físicos diferentes. La comunicación asíncrona, en cambio, tiene lugar de forma no simultánea o de manera diferida en el tiempo. Ejemplos de herramientas para la comunicación síncrona son el chat o la videoconferencia, mientras que las más típicamente utilizadas para la comunicación asíncrona son el correo electrónico, el foro, la wiki o el blog.

08. PARA PROFUNDIZAR

ANEJA, Anu (2016). 'Blending in: reconciling feminist pedagogy and distance education across cultures', *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237621>

Arango Restrepo, María C. y Corona-Vargas, Esther (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>

ASSOCIATION OF COLLEGE AND UNIVERSITY EDUCATORS (2020a). *Sample Netiquette Discussion Forum Guidelines*. https://acue.org/wp-content/uploads/2020/07/2B_Online_PG_Netiquette.pdf

ASSOCIATION OF COLLEGE AND UNIVERSITY EDUCATORS (2020b). *Using Inclusive Language @ UMSL*. https://blogs.umsl.edu/diversity/files/2020/06/InclusiveLanguage_Resource_Sheet_0001.jpg

ASSOCIATION FOR PROGRESSIVE COMMUNICATION-WOMEN'S RIGHTS PROGRAMME (2019). *Feminist Internet Ethical Research Practices*. <https://genderit.org/resources/feminist-internet-ethical-research-practices>

BATES, A. W. (Tony) (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. 2nd Edition. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>

BIGLIA, Barbara y JIMÉNEZ, Edurne (2012). 'Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso. Athenea Digital'. *Revista de pensamiento e investigación social*, 12(3), 71-93. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922>

BIGLIA, Barbara y VERGÉS BOSCH, Núria (2016). 'Cuestionando la perspectiva de género en la investigación'. *Revista d'Innovació i Recerca en Innovació*, 9(2), 12-29. DOI:10.1344/reire2016.9.2922//

BILGIÇ, Hatice Gökçe; DOĞAN, Dílek y SEFEROĞLU, Süleyman Sadi (2016). 'Digital Natives in Online Learning Environments: New Bottle Old Wine–The Design of Online Learning Environments for Today's Generation'. En *Handbook of research on engaging digital natives in higher education Settings* (pp. 192-221). IGI Global.

BOIXADÓS, Mercè; Ollé, Eva y Gutiérrez, Maite (2017). 'Tutoría en la UOC: Diseño y elaboración del plan de tutoría del grado de psicología'. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 305-323. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6080>

BOWELL, Tracy (2011). 'Feminist Standpoint Theory'. *Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Source*. <http://www.iep.utm.edu/fem-stan/>

BRUESTLE, Peter; HAUBNER, Dominik; SCHINZEL, Britta; HOLTHAUS, Mathias; REMMELE, Bernd; SCHIRMER, Dominique y REIPS, Ulf-Dietrich (2009, March). 'Doing e-learning/doing gender? Examining the relationship between students' gender concepts and e-learning technology'. En 5th European Symposium on Gender and ICT Digital Cultures: Participation-Empowerment-Diversity (p. 5-7).

CASSIÁN YDE, Nizaia (2019) 'Feminismes i diversitat sexual'. <https://blogs.uoc.edu/epe/feminismes-i-diversitat-sexual/>

CHICK, Nancy y HASSEL, Holly (2009). "'Don't Hate Me Because I'm Virtual": Feminist Pedagogy in the Online Classroom'. *Feminist Teacher*, 19(3), 195-215.

COLLIER, Amy (2020). 'Inclusive Design and Design Justice: Strategies to Shape Our Classes and Communities'. *Educause Review* 55 (4). <https://er.educause.edu/articles/2020/10/inclusive-design-and-design-justice-strategies-to-shape-our-classes-and-communities>

CONOLE, Gráinne (2013). *Designing for learning in an open world*, New York, Springer.

Costanza-Chock, Sasha (2018). 'Design Justice: Towards an Intersectional Feminist Framework for Design Theory and Practice', (June 3, 2018). *Proceedings of the Design Research Society 2018*, disponible a SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3189696>

Constanza-Chock, Sasha (2020). 'Introduction: #TravelingWhileTrans, Design Justice, and Escape from the Matrix of Domination'. En *Design Justice* (1st ed.). Extret a <https://design-justice.pubpub.org/pub/ap8rgw5e>

CRABTREE, Robbin D.; SAPP, David Alan y LICONA, Adela C. (2009). 'The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy: An NWSAJ Retrospective', en CRABTREE, Robin; SAPP, David Alan; y LICONA, Adela C. (eds.) (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

CRIPPS, Jenna y STERMAC, Lana (2018). 'Cyber-sexual violence and negative emotional states among women in a Canadian university'. *International journal of cyber criminology*, 12(1), 171-186.

DAVIDSON, Zoë (2019). 'There's more to being a scientist than just doing science. The Gist. The Glasgow Instight into Science and Technology'. <https://the-gist.org/2019/10/theres-more-to-being-a-scientist-than-just-doing-science/>

DAVIS, Shannon N. y HATTERY, Angela (2018). 'Teaching Feminist Research Methods: A Comment and an Evaluation'. *Journal of Feminist Scholarship* 15 (Fall): 49-60. 10.23860/jfs.2018.15.05.

DEHLER, Jessica y GILBERT, Anne-Françoise (2010). 'Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre', en BERENDT, Brigitte; VOSS, Hans-Peter y Johannes WILDT (ed.). *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*, G 2.6, Stuttgart: Raabe, 19 S.

D'IGNAZIO, Catherine y KLEIN, Lauren F. (2020). 'Seven intersectional feminist principles for equitable and actionable COVID-19 data'. *Big Data and Society*. Vol. 7, n. 2. <https://doi.org/10.1177/2053951720942544>

DESIGN JUSTICE NETWORK (2016). DesignJustice.org. Última consulta de 10/12/2017 en <http://designjustice.org>

DIGITAL ALCHEMISTS Y CENTER FOR SOLUTIONS TO ONLINE VIOLENCE (CSOV) (2016). 'Research Ethics for Students and Teachers: Social Media in the Classroom Questions to Answer as You Prepare for Social Media Research'. https://femtech.net/wp-content/uploads/2016/06/Research-Ethics-For-Students-Teachers_Social-Media-in-the-Classroom_DA-CSOV_2016-1.pdf

DONESTECH (2020). 'Resultados de investigaciones feministas sobre violencias machistas online'. <https://www.donestech.net/noticia/donestech-webinar-resultados-de-investigaciones-feministas-sobre-violencias-machistas-online>

ERAC [EUROPEAN RESEARCH AREA AND INNOVATION COMMITTEE] (2020). 'Policy brief "Mobilising to eradicate gender-based violence and sexual harassment: A new impetus for gender equality in the European Research Area"'. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-1206-2020-INIT/en/pdf>

FAUCHER, Chantal; JACKSON, Margaret y CASSIDY, Wanda (2014). 'Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts and Perspectives'. *Education Research International*, vol. 2014, article ID 698545, 10 págs., 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/698545>

FEMTECHNET (2013). 'Transforming higher education with distributed open collaborative courses (DOCCs): Feminist pedagogies and networked learning'. *FemTechNet Commons*, 30. <https://femtech.net/about/white-paper/>

FEMTECHNET COLLECTIVE (2018). 'FemTechNet: A Collective Statement on Teaching and Learning Race, Feminism, and Technology'. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 39(1), 24-41. <https://doi.org/10.5250/fronjwomestud.39.1.0024>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2018). 'Toolbox Gender and Diversity in Teaching'. <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/index.html>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017a). 'Planning and Evaluating Methods'. <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/teaching-methods/planning-and-evaluating/index.html>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017b). 'Methodological Skills'. https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/kompetenzen/kompetenz/_inhalte/Skills-and-Competences-FAQ/methodological-skills.html

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017c). 'Gender and Diversity Skills for University Teachers' <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/index.html#>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017d). 'Guidelines'. <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/kompetenzen/leitlinien/index.html>

GAJJALA, Radhika; BEHRMANN, Erika M.; BIRZESCU, Anca; CORBETT, Andrew y BONDOR, Kayleigh F. (2017). 'Epistemologies of doing: Engaging online learning through feminist pedagogy'. *MOOCs and Their Afterlives: Experiments in Scale and Access in Higher Education*, 135.

GOEL, Urmila y STEIN, Alice (2012). 'Más que una simple relación de poder: educación crítica para el poder y enfoques de la interseccionalidad'. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/goelstein/>

GRUP D'EDUCACIÓ I GÈNERE (2020). 'Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual'. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/226865>

HARAWAY, Donna (2010). "A Cyborg Manifesto"(1985). *Cultural Theory: An Anthology*, 454.

HARBIN, Brielle (2020). 'Teaching Beyond the Gender Binary in the University Classroom'. Center for Teaching. Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-beyond-the-gender-binary-in-the-university-classroom/>

HEIDE, Anouk van der; ARENSBERGEN, Pleun van; LANSU, Monic y BLEIJENBERGH, Inge L. (2017). 'Collected good practices in introducing gender in curricula'. EGERA Project Deliverable number: D.4.4. Nijmegen: Radboud University. <https://hdl.handle.net/2066/181606>

HEIKKINEN, Mervi; PIHKALA, Suvi y SUNNARI, Vappu (2008). 'Constructing a Pedagogical approach for an E-learning Programme on Gender and Sexual Violence'. En *From Violence to Caring: gendered and sexualized violence as the challenge on the life-span. Conference proceedings*. (p. 203-215). University of Oulu. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1012718/FULLTEXT01.pdf>

HENDERSON, Emily (2014). *Gender pedagogy: Teaching, learning and tracing gender in higher education*. Springer.

HEY, Barbara (2010). 'Guidelines on gender fair curriculum development'. University of Graz, Austria. https://www.wus-austria.org/files/docs/Publications/guidelines_gender_fair_curriculum_development.pdf

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey y BOND, Aaron (2020). 'The difference between emergency remote teaching and online learning'. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

HERMAN, Clem y KIRKUP, Gill (2008). 'Learners in transition: the use of ePortfolios for women returners to science, engineering and technology'. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(1), 67-76.

HERMAN, Clem y KIRKUP, Gill (2017). 'Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning'. *Gender and Education*, 29(6) p. 781-795.

HUGHES, Gwyneth (2007). 'Diversity, identity and belonging in e-learning communities: Some theories and paradoxes'. *Teaching in higher education*, 12(5-6), 709-720.

HUGHES, Gwyneth (2010). 'Queen Bees, Workers and Drones: Gender Performance in Virtual Learning Groups'. En *Gender Issues in Learning and Working with Information Technology: Social Constructs and Cultural Contexts* (p. 244-254). IGI Global.

HUMBLE, Áine M; SOLOMON, Catherine Richards; ALLEN, Katherine R., BLAISURE, Karen R. y JOHNSON, Michael P. (2006). 'Feminism and mentoring of graduate students'. *Family relations*, 55(1), 2-15.

JARVIS, Christine y ZUKAS, Miriam (1998). 'Feminist teaching, feminist research, feminist supervision: Feminist praxis in adult education'. En *Proceedings of the 39th Annual Adult Education Research Conference* (p. 197-201). San Antonio: University of the Incarnate Word/Texas A&M University.

KIRKUP, Gill (2010). 'Gendered Knowledge Production in Universities in a Web 2.0 World'. En *Gender Issues in Learning and Working with Information Technology: Social Constructs and Cultural Contexts* (p. 231-243). IGI Global.

KIRKUP, Gill; SCHMITZ, Sigrid; KOTKAMP, Erna; ROMMES, Els y HILTUNEN, Aino Maija (2010). 'Towards a feminist manifesto for e-Learning: Principles to inform practices'. En *Gender Issues in Learning and Working with Information Technology: Social Constructs and Cultural Contexts* (p. 255-274). IGI Global.

KIRKUP, Gill y WHITELEGG, Elizabeth (2013). 'The legacy and impact of Open University women's/gender studies: 30 years on'. *Gender and Education*, 25:1, 6-22, DOI: 10.1080/09540253.2012.728569

KLEBESADEL, Helen y KEMPFERT, Tammy (2004). 'Women's Studies, Student Learning, and Technology. How Online Teaching Can Complement Feminist Pedagogy'. *Teaching With Thecnology Today*, 10 (5). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/klebesadel.htm>

KORTENDIEK, Beate (2011). 'Supporting the Bologna process by gender mainstreaming: a model for the integration of gender studies in higher education curricula'. En Laura Grünberg (ed.). *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*. Bucharest: CEPES UNESCO.

KOSEOGLU, Suzan; OZTURK, Tugba; UCAR, Hasan; KARAHAN, Engin y BOZKURT, Aras (2020). '30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning'. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1).

KRAMARAE, Cheris (2001). 'The Third Shift: Women Learning Online'. American Association of University Women Educational Foundation, 1111 Sixteenth St. NW, Washington, DC 20036.

KUMAR, Swapna; KUMAR, Vijay y TAYLOR, Stan (2020). 'A Guide to Online Supervision'. UK Council for Graduate Education. <https://supervision.ukcge.ac.uk/cms/wp-content/uploads/A-Guide-to-Online-Supervision-Kumar-Kumar-Taylor-UK-Council-for-Graduate-Education.pdf>

LAMPTEY, Alice; GAIDZANWA, Rudo Barbra; MULUGETA, Ernebet; SAMRA, Sami; SHUMBA, Overson; ASSIE-LUMUMBA, N'Dri; OLIPHANT, John y SUNNARI, Vappu (2015). 'A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices'. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646.locale=es>

LAI, Alice y LU, Lilly (2009). 'Integrating feminist pedagogy with online teaching: Facilitating critiques of patriarchal visual culture'. *Visual Culture and Gender*, 4, 58-68.

LUXÁN, Marta y AZPIAZU, Jokin (2016). 'Metodologías de Investigación Feminista. Tema 4 Módulo del Metodologías de Investigación Feminista', del Máster en Igualdad de Mujeres y Hombres: Agentes de igualdad. <https://www.ehu.es/documents/1734204/6145705/Metodolog%C3%ADas+de+Investigaci%C3%B3n+Feminista.pdf/54172098-3058-1d47-df68-780965fa8f46?t=1513345070000>

LUXÁN, Marta y BIGLIA, Barbara (2011). 'Pedagogía ciberfeminista: entre utopías y realidades'. *Revista*

Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información, 12(2), 149-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897001>

MATTERN, Klaudia (2009). 'Impulse zu Gender und Diversity im e-Learning: Praxisleitfaden zur Berücksichtigung von gender-und diversitygerechten Aspekten in Online-Bildungsangeboten'. FH-Campus Wien. https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/e-Learning_Web.pdf

MCKERLICH, Ross; RIIS, Marianne; ANDERSON, Terry y EASTMAN, Brad (2011). 'Student perceptions of teaching presence, social presence, and cognitive presence in a virtual world'. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 324-336. https://jolt.merlot.org/vol7no3/mckerlich_0911.pdf

MESSMER, Ruth y SCHMIT, Sigrid (2007). 'Bridging disciplines: Gender studies and computer science in an e-Learning course'. En ZORN, Isabel; MAASS, Susanne; ROMMES, Els; SCHIRMER, Carola y SCHELHOWE, Heidi (eds.). *Gender Designs IT. Construction and deconstruction of Information Society Technology* (pp.135-147). Wiesbaden: VS-Verlag

MENA, María; SÁEZ, Ángela; LEAL, Aurora y PUJAL, Margot (2019). 'Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria'. *Educar*, 55(2), 579-596.

MIMBRERO, Concepción; PALLARÈS, Susana y Cantera, Leonor M. (2017). 'Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones'. *Athenea Digital*, 17(2), 265-286. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>

MONTES-RODRÍGUEZ, Ramón; HERRADA-VALVERDE, Rosario-Isabel y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Juan Bautista. (2019). 'Mujeres en un MOOC. Brecha, Vulnerabilidad y Marcas de Género. Reflexiones desde un estudio de caso cualitativo'. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10 (1) 27 -39.

MOORE, Michael G. (1997). 'Theory of transactional distance'. En KEEGAN, Desmond (ed.) (2005). *Theoretical Principles of Distance Education* (p. 22-38). London: Routledge.

MORA, Enrico y PUJAL, Margot (2014). 'El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario. Un ejemplo: la asignatura. Las clases sociales y la estratificación del grado de Sociología'. En III Jornada de Innovación en Género: Docencia e Investigación (p. 105-126). Vigo: Unidad de Igualdad. Universidad de Vigo.

MORGAN, Hanna y HOUGHTON, Ann-Marie (2011). 'Inclusive curriculum design in higher education. Considerations for effective practice across and within subject areas'. The Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-curriculum-design-higher-education>

NACIONES UNIDAS (2015). Cf, O. D. D. S. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

PATTERSON, Natasha (2009). 'Distance Education: A Perspective from Women's Studies'. *Thirdspace: A Journal of Feminist Theory and Culture* 9 (1): 1-16

PRENKSY, Marc (2001). 'Digital natives, digital immigrants'. *On the horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PUY, Ana; PÉREZ, María Pascual y FORSON, Abigail (2015). *Manuals with guidelines on the integration of sex and gender analysis into research contents, recommendations for curricula development and indicator*. Deliverable 3.11. Gender-NET. https://eige.europa.eu/sites/default/files/d3.11_manuals_with_guidelines_on_the_integration_of_sex_and_gender_analysis_into_research.pdf

QAA (2020). 'Guidance. Building a taxonomy for digital learning'. The Quality Assurance Agency for Higher Education. UK. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/building-a-taxonomy-for-digital-learning.pdf>

REDMOND, Petrea; ABAWI, Lindy-Anne; BROWN, Alice; HENDERSON, Robyn y HEFFERNAN, Jones (2018). 'An online engagement framework for higher education'. *Online learning*, 22(1), 183-204.

REMMELE, Bernd y HOLTHAUS, Matthias (2013). 'De-gendering in the use of e-learning'. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 27-42.

RENSFELDT, Annika Bergviken y RIOMAR, Sandra (2010). 'Gendered distance education spaces: "Keeping women in place"?. En *Gender issues in learning and working with information technology: Social constructs and cultural contexts* (p. 192-208). IGI Global.

RINGROSE, Jessica (2018). 'Digital feminist pedagogy and post-truth misogyny'. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 647-656.

RODRÍGUEZ MILANÉS, Cecilia y DENOYELLES, Aimee (2014). 'Designing Critically: Feminist Pedagogy for Digital/Real Life'. Hybrid Pedagogy: <https://hybridpedagogy.org/designing-critically-feminist-pedagogy-digital-real-life/>

ROGOWSKA-STANGRET, Monika (2018). 'Situated Knowledges'. *New Materialism. How matter comes to matter*. <https://newmaterialism.eu/almanac/s/situated-knowledges.html>

ROSENKRANZ-FALLEGGGER, Edith (2009). 'Gender-Kompetenz: Eine theoretische und begriffliche Eingrenzung'. En LIEBIG, Brigitte; ROSENKRANZ-FALLEGGGER, Edith y Ursula MEYERHOFER (ed.). *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen*, Zürich: vdf, 29-48.

SANGRÀ, Albert; VLACHOPOULOS, Dimitrios; CABRERA, Nati y BRAVO, Sílvia (2011). 'Hacia una definición inclusiva del e-learning'. Barcelona: eLearn Center. UOC. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/10541>

SANJAYA, Mishra (2017). 'Open educational resources: removing barriers from within'. *Distance Education*, 38:3, 369-380, DOI: 10.1080/01587919.2017.1369350

SATOR, Andrea y WILLIAMS, Heather (2020). 'Removing Barriers to Online Learning though a teaching and learning lens'. ABLE Research. BCcampus Diversity, Equity, and Inclusion. https://bccampus.ca/wp-content/uploads/2020/06/Report_

Removing-Barriers-to-Online-Learning-Through-a-Teaching-and-Learning-Lens.pdf

SCHMITZ, Sigrid; MEBMER, Ruth y SCHINZEL, Britta (2006). 'Gender and diversity in e-learning'. En Trauth, Eileen M. (ed.). *Encyclopedia of Gender and Information Technology*. Hershey, PA: Idea Group, S. 385-391.

SOCIAL SCIENCES FEMINIST NETWORK RESEARCH INTEREST GROUP (2017). 'The burden of invisible work in academia: Social inequalities and time use in five university departments'. *Humboldt Journal of Social Relations*, 39, 228-245. <https://digitalcommons.humboldt.edu/hjsr/vol1/iss39/21/>

SØRENSEN, Knut Holtan; FAULKNER, Wendy y ROMMES, Els (2013). 'Technologies of Inclusion. Gender in the Information Society'. Tapir Academic Press, 2011. *Nordic Journal of Science and Technology Studies*, vol. 1 n. 1, 46-47.

TAYLOR, James C. (2001). 'Fifth generation distance education'. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1-14.

TORRAS VIRGILI, Eulalia (2015). *Aproximació conceptual a l'ensenyament i aprenentatge en línia*. Barcelona: FUOC.

TRBOVC, Jovana Mihajlovic y HOFMAN, Ana (2015). 'Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching'. https://eige.europa.eu/sites/default/files/garcia_toolkit_gender_research_teaching.pdf

UNESCO (2018). Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Educación 2030. Sector de Educación. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

UNIDAD DE MUJERES Y CIENCIA (UMYC) MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2020). *Resultados del cuestionario sobre el impacto del confinamiento en el personal investigador*. <https://minasyenergia.upm.es/noticias-espacio-igualdad/5050-resultados-del-cuestionario-sobre-el-impacto-del-confinamiento-en-el-personal-investigador-y-resumen-ejecutivo.html>

UNIVERSITY OF ICELAND. 'Equality in Teaching. Checklist' https://english.hi.is/sites/default/files/sveinng/equality_in_teaching_checklist.pdf

UOC (2018). 'Diagnosi de la igualtat de gènere a la Universitat Oberta de Catalunya'. https://www.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/la_universitat/igualtat/diagnosi-genere-2018-ca.pdf

VERGÉS BOSCH, Núria (2019). 'Gènere i TIC: avancem en la CiberFeministització?'. *Idees: Revista de temes contemporanis*, (47), 7.

VERGÉS BOSCH, Núria (2013). 'Teorías Feministas de la Tecnología. Evolución y principales debates'.

VERGÉS, Núria; BIGLIA, Barbara y ALMEDA, Elisabet (2020). 'Metodologías feministas con tecnologías para la gestión de la información en la enseñanza universitaria'. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 21, (45), p. 165-182,

VIVAKARAN, Mangala Vadivu y MARAIMALAI, Neelamalar (2017). 'Feminist pedagogy and social media: A study on their integration and effectiveness in training budding women entrepreneurs'. *Gender and Education*, 29(7), 869-889.

VON PRÜMMER, Christine (2004). 'Gender issues and learning online'. *Learner support in open, distance and online learning environments*, 179.

WRAY, Mike (2013). *Developing an inclusive culture in higher education: final report*. York: Higher Education Academy.

XARXA VIVES D'UNIVERSITATS. Grup de Treball de Qualitat Lingüística (2019). *Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris*. Xarxa Vives d'Universitats. <http://hdl.handle.net/10251/118893>

YUVAL-DAVIS, Nira (2012). 'Dialogical Epistemology—An Intersectional Resistance to the "Oppression Olympics"'. Patricia Hill Collins Symposium. *Gender and Society*, 26, (1) 46-54.

La Guía para una docencia en línea con perspectiva de género parte de la preocupación de que, en una más que posible transición hacia modelos de docencia universitaria más digitales, ésta suponga una barrera a los grandes esfuerzos que se han llevado a cabo para incorporar la perspectiva de género en docencia en la educación superior durante los últimos años.

Aunque por un lado existe claramente un sesgo de género digital y tecnológico, la educación a distancia también contiene una gran potencialidad inclusiva y emancipadora para las mujeres y otros colectivos socialmente discriminados. Esta guía ofrece propuestas, ejemplos de buenas prácticas, recursos docentes y herramientas de consulta para incorporar la perspectiva de género en un momento de profundos cambios.



Consulta las guías de otras disciplinas en vives.org

Xarxa Vives
d'universitats 

Universitat Abat Oliba CEU. Universitat d'Alacant. Universitat d'Andorra. Universitat Autònoma de Barcelona. Universitat de Barcelona. Universitat CEU Cardenal Herrera. Universitat de Girona. Universitat de les Illes Balears. Universitat Internacional de Catalunya. Universitat Jaume I. Universitat de Lleida. Universitat Miguel Hernández d'Elx. Universitat Oberta de Catalunya. Universitat de Perpinyà Via Domitia. Universitat Politècnica de Catalunya. Universitat Politècnica de València. Universitat Pompeu Fabra. Universitat Ramon Llull. Universitat Rovira i Virgili. Universitat de Sàsser. Universitat de València. Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya.