

GUÍAS PARA UNHA DOCENCIA UNIVERSITARIA
CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

DOCENCIA EN LIÑA

Iolanda García González
Míriam Arenas Conejo



2024
Universidade da Coruña
Universidade de Santiago de Compostela
Universidade de Vigo

DOCENCIA EN LIÑA
Iolanda García González
Míriam Arenas Conejo

2024
Universidade da Coruña
Universidade de Santiago de Compostela
Universidade de Vigo

GUÍAS PARA UNHA DOCENCIA UNIVERSITARIA CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

Colección impulsada polo Grupo de Traballo de Igualdade de Xénero
da Xarxa Vives d'Universitats

María Isabel VÁZQUEZ MARTÍNEZ, directora da Comisión de Igualdade, Universitat Abat Oliba CEU • **Carmen VIVES CASES**, directora do secretariado de Igualdade, Universitat d'Alacant • **Marta TORT COLET**, comisaria de Educación, Cultura, Xuventude e Deporte, Universitat d'Andorra • **María PRATS FERRET**, directora do Observatorio para a Igualdade, Universitat Autònoma de Barcelona • **M. Pilar RIVAS VALLEJO**, xefa da Unidade de Igualdade, Universitat de Barcelona • **Elisa MARCO CRESPO**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat CEU Cardenal Herrera • **Ana M. PLA BOIX**, delegada do reitor para a Igualdade de Xénero, Universitat de Girona • **Esperanza BOSCH FIOL**, directora e coordinadora da Oficina para a Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes, Universitat de les Illes Balears • **Consuelo LEÓN LLORENTE**, responsable da Unidade de Igualdade, Universitat Internacional de Catalunya • **Mercedes ALCAÑIZ MOSCARDÓ**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat Jaume I • **Anna ROMERO BURILLO**, directora do Centro Dolors Piera de Igualdade de Oportunitades e Promoción das Mulleres, Universitat de Lleida • **María José ALARCÓN GARCÍA**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat Miguel Hernández d'Elix • **María OLIVELLA QUINTANA**, coordinadora da Unidade de Igualdade, Universitat Oberta de Catalunya • **Dominique SISTACH**, responsable da Comisión de Igualdade de Oportunitades, Universitat de Perpinyà Via Domitia • **Gemma FARGAS RIBAS**, vicerreitora de Responsabilidade Social e Igualdade, Universitat Politècnica de Catalunya • **María Rosa CERDÀ HERNÁNDEZ**, responsable da Unidade de Igualdade, Universitat Politècnica de València • **Tània VERGE MESTRE**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat Pompeu Fabra • **Andrea del POZO RODRÍGUEZ**, xefa da Área de Secretaría Xeral, Universitat Ramon Llull • **Inma PASTOR GOSÁLVEZ**, directora do Observatorio da Igualdade, Universitat Rovira i Virgili • **Amparo MAÑÉS BARBÉ**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat de València • **Anna PÉREZ I QUINTANA**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

**Edición promovida pola Xarxa Vives d'Universitats en colaboración
coas Universidades da Coruña, Vigo e Santiago de Compostela**

© Xarxa Vives d'Universitats, 2018, da edición orixinal
© Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela,
Universidade de Vigo, 2024, desta edición

Tradución

Traducciones Sprint

Revisión

Oficina de Igualdade de Xénero
Universidade de Santiago de Compostela

Edición técnica

Edicións USC
Campus Vida

15782 Santiago de Compostela
<https://www.usc.gal/publicacions>

Deseño e maquetación

José María Gairí

Edición dixital en acceso aberto



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

••ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Presentación | 5 |
| Artes e Humanidades..... | 7 |
| Ciencias Sociais e Xurídicas..... | 7 |
| Ciencias..... | 7 |
| Ciencias da Vida..... | 7 |
| Enxeñarías e Arquitectura..... | 8 |
| Metodoloxía..... | 8 |
| 01. Introducción | 9 |
| 02. A cegueira de xénero e as súas implicacións | 11 |
| De que falamos cando falamos de docencia en liña?..... | 11 |
| Xénero e TIC..... | 16 |
| Xénero e aprendizaxe en liña..... | 18 |
| 03. Propostas xerais para incorporar a perspectiva de xénero na docencia | 24 |
| Pedagogías feministas para a docencia en liña..... | 25 |
| Contornos e ferramentas dixitais de aprendizaxe para unha pedagogía feminista..... | 31 |
| O espazo e o corpo desde a pedagogía feminista en liña..... | 35 |
| 04. Propostas para introducir a perspectiva de xénero na docencia en liña | 40 |
| Deseño da aprendizaxe en liña..... | 41 |
| A. POSICIONAMENTO DOCENTE NO ENFOQUE PEDAGÓXICO E CONCEPCIÓN DE ENSINANZA E APRENDIZAXE..... | 49 |
| B. FORMULACIÓN DE COMPETENCIAS E OBXECTIVOS DE APRENDIZAXE..... | 55 |
| C. METODOLOXÍAS E ACTIVIDADES DE APRENDIZAXE..... | 58 |
| D. CONTORNOS E RECURSOS DE APRENDIZAXE..... | 67 |
| E. COMBINACIÓN ESPAZO/TEMPO: PRESENCIALIDADE-VIRTUALIDADE E SINCRONÍA-ASINCRONÍA..... | 71 |
| F. RELACIÓN EDUCATIVA E IMPLICACIÓN DOS E AS ESTUDANTES..... | 74 |
| G. AVALIACIÓN DAS APRENDIZAXES E DA ACCIÓN DOCENTE..... | 84 |
| H. APOIO ÁS E AOS ESTUDANTES..... | 88 |

| | |
|--|-----|
| 05. Recursos docentes específicos para incorporar a perspectiva de xénero | 91 |
| Docencia con perspectiva de xénero e sensible á diversidade..... | 91 |
| Pedagogía feminista..... | 92 |
| Organización e facilitación de reunións en liña..... | 94 |
| Prevención de violencias en liña..... | 94 |
| Ferramentas dixitais para a formación e a accesibilidade dixital..... | 95 |
| 06. Ensinar a facer investigación sensible ao xénero | 96 |
| Ensinar e aprender a facer investigación feminista (en liña)..... | 98 |
| Algúns apuntamentos sobre a supervisión de estudantes desde a pedagogía feminista..... | 108 |
| 07. Recursos pedagóxicos | 111 |
| Glosario..... | 111 |
| ACCESIBILIDADE..... | 111 |
| APRENDIZAXE BASEADA NA INDAGACIÓN..... | 111 |
| APRENDIZAXE EN LIÑA OU E-LEARNING | 111 |
| APRENDIZAXE HÍBRIDA OU HYBRID LEARNING | 112 |
| APRENDIZAXE INVERTIDA OU FLIPPED LEARNING | 112 |
| APRENDIZAXE SEMIPRESENCIAL, COMBINADA, MIXTA OU BIMODAL OU BLENDED LEARNING | 113 |
| APRENDIZAXE SEN COSTURAS OU SEAMLESS LEARNING | 113 |
| CONCIENCIA DE EQUIDADE..... | 114 |
| CONTIDO XERADO POLO ESTUDANTADO OU STUDENT (OR USER) GENERATED CONTENT | 114 |
| DESEÑO DA APRENDIZAXE..... | 114 |
| DESEÑO UNIVERSAL DA APRENDIZAXE OU UNIVERSAL LEARNING DESIGN | 115 |
| DISTANCIA TRANSACCIONAL..... | 115 |
| DOCENCIA OU ENSEÑANZA EN LIÑA..... | 116 |
| EDUCACIÓN ABERTA..... | 116 |
| INCLUSIÓN EDUCATIVA..... | 116 |
| MOOC..... | 117 |
| NATIVAS E NATIVOS DIXITAIS..... | 117 |
| NETIQUETA..... | 117 |
| RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS OU OPEN EDUCATIONAL RESOURCES | 117 |
| SINCRONÍA E ASINCRONÍA..... | 118 |
| 08. Para profundar | 119 |

•• Presentación

Que é a perspectiva de xénero e que relevancia ten na docencia dos programas de grao e de posgrao? No eido universitario, a perspectiva de xénero ou *gender mainstreaming* é unha política integral de promoción da igualdade de xénero e a diversidade na investigación, a docencia e a xestión das universidades, que son todas áreas afectadas por distintos nesgos de xénero. Como estratexia transversal, implica que todas as políticas teñan en consideración as características, as necesidades e os intereses tanto das mulleres como dos homes, e discirnan os aspectos biolóxicos (sexo) das representacións sociais (normas, roles, estereotipos) que se constrúen cultural e historicamente da femineidade e a masculinidade (xéneros) a partir da diferenza sexual.

A Xarxa Vives d'Universitats [Rede Vives de Universidades (XVU)] promove a cohesión da comunidade universitaria e reforza a proxección e o impacto da universidade na sociedade impulsando a definición de estratexias comúns, sobre todo no ámbito de acción da perspectiva de xénero. Cómpre lembrar que as políticas que non teñen en conta eses roles diferentes e esas necesidades diversas e que, daquela, son cegas ao xénero, non axudan a transformar a estrutura desigual das relacións de xénero. Isto tamén é aplicable á docencia universitaria, mediante a que lle ofrecemos ao alumnado unha serie de coñecementos para entender o mundo e intervir no futuro desde o exercicio profesional, achegándolle fontes de referencia e autoridade académica co fin de fomentar o espírito crítico.

Unha transferencia do coñecemento nas aulas sensible ao sexo e ao xénero comporta varios beneficios, tanto para o profesorado como para o alumnado. Dunha banda, ao profundar na comprensión das necesidades e os comportamentos do conxunto da poboación, evítanse as interpretacións parciais ou nesgadas, xa teóricas, xa empíricas, que se producen ao partir do home como referente universal ou ao non ter en conta a diversidade do suxeito mulleres e do suxeito homes.

Xa que logo, incorporar a perspectiva de xénero mellora a calidade docente e a relevancia social dos coñecementos, as tecnoloxías e as innovacións (re)producidos. Doutra banda, fornecer o alumnado de ferramentas novas para identificar os estereotipos, as normas e os roles sociais de xénero contribúe a desenvolver un espírito crítico de seu e a adquirir competencias que lle permiten evitar a cegueira de xénero na súa práctica profesional futura. Así mesmo, a perspectiva de xénero permítelle ao profesorado prestar atención ás dinámicas de xénero que teñen lugar no contorno de aprendizaxe e adoptar medidas para garantir a atención á diversidade de estudantes.

O documento que ten nas mans é froito do plan de traballo do Grupo de Traballo en Igualdade de Xénero da XVU, centrado na perspectiva de xénero na docencia e a investigación universitarias. O informe *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives: Situació actual i reptes de futur* (2017), coordinado por Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra) e Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), confirmou que a incorporación efectiva da perspectiva de xénero na docencia universitaria aínda é un desafío pendente, malia o marco normativo vixente a nivel europeo, estatal e dos territorios da XVU.

Un dos retos principais que se identificou no informe para superar a falta de sensibilidade ao xénero dos currículos dos programas de grao e de posgrao é a necesidade de formar o profesorado nesa competencia. Nesa liña, sinálase a necesidade de contar con recursos docentes que lle axuden ao profesorado a impartir unha docencia sensible ao xénero.

Por esta razón, o GT en Igualdade de Xénero da XVU acordou desenvolver a colección Guías para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero, coordinada, na primeira fase, por Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), M.ª José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) e Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra) e, na segunda fase, por M.ª José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) e Maria Olivella Quintana (Universitat Oberta de Catalunya).

Ata o de agora, elaboráronse en total vinte e dúas guías, once na primeira fase, seis na segunda e cinco na terceira, redactadas por profesorado de varias universidades experto na aplicación da perspectiva de xénero en cadansúa disciplina de distintas universidades:

Artes e Humanidades

Antropoloxía: Jordi Roca Girona (Universitat Rovira i Virgili)

Filoloxía e Lingüística: Montserrat Ribas Bisbal (Universitat Pompeu Fabra)

Filosofía: Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I)

Historia: Mónica Moreno Seco (Universitat d'Alacant)

Historia da Arte: M. Lluïsa Faxedas Brujats (Universitat de Girona)

Ciencias Sociais e Xurídicas

Comunicación: María Forga Martel (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya)

Dereito e Criminoloxía: M.^a Concepción Torres Díaz (Universitat d'Alacant)

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

Educación e 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 da Vida

Bioloxía: Sandra Saura Mas (Universitat Autònoma de Barcelona)

Enfermaría: M. Assumpta Rigol Cuadra e Dolors Rodríguez Martín (Universitat de Barcelona)

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

Dietética e Nutrición: Purificación García Segovia (Universitat Politècnica de València)

Psicoloxía: Esperanza Bosch Fiol e Salud Mantero Heredia (Universitat de les Illes Balears)

Enxeñarías e Arquitectura

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

Ciencias da Computación: Paloma Moreda Pozo (Universitat d'Alacant)

Enxeñaría Industrial: Elisabet Mas de les Valls Ortiz e Marta Peña Carrera (Universitat Politècnica de Catalunya)

Enxeñaría Multimedia: Susanna Tesconi (Universitat Oberta de Catalunya)

Enxeñaría Electrónica de Telecomunicación: Sònia Estradé Albiol (Universitat de Barcelona)

Ademais, en resposta ás mudanzas na docencia que as universidades tiveron que adoptar derivadas da pandemia pola COVID-19 durante o curso 2019-2020, engadiuse tamén á colección unha guía metodolóxica sobre docencia en liña con perspectiva de xénero.

Metodoloxía

Docencia en liña con perspectiva de xénero: Iolanda García González e Míriam Arenas Conejo (Universitat Oberta de Catalunya).

Aprender a incorporar a perspectiva de xénero nas materias que se imparten non supón máis ca reflexionar verbo dos diferentes elementos que configuran o proceso de ensinanza-aprendizaxe, partindo do sexo e o xénero como variables analíticas chave. Para poder revisar as materias desde esta perspectiva, nas *Guías para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero* atoparedes recomendacións e indicacións que inclúen todos estes elementos: obxectivos, resultados de aprendizaxe, contidos, linguaxe e exemplos empregados, fontes seleccionadas, métodos docentes e de avaliación e xestión do contorno de aprendizaxe. No fin de contas, incorporar o principio de igualdade de xénero non é soamente unha cuestión de xustiza social, senón tamén de calidade da docencia.

M. JOSÉ RODRÍGUEZ JAUME e MARIA OLIVELLA QUINTANA,
coordinadoras

•• 01. Introducción

A decisión de elaborar unha guía de docencia en liña con perspectiva de xénero tomouse durante o pico da pandemia da COVID-19, un acontecemento que empurrou á maioría de centros universitarios a levar a cabo, con maior ou menor intensidade durante os anos 2020 e 2021, docencia en liña de emerxencia. A guía parte da preocupación de que unha máis ca posible transición cara a modelos de docencia universitaria máis dixitais supoña unha barreira aos grandes esforzos para incorporar a perspectiva de xénero á docencia que se fixeron no eido da educación superior nos últimos anos. As encargadas de articular esta reflexión son Iolanda García e Míriam Arenas, profesoras dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da Universitat Oberta de Catalunya, cunha longa experiencia na incorporación da perspectiva de xénero —e tamén inclusiva— neste tipo de docencia.

A diferenza doutras guías centradas en como abordar a perspectiva de xénero desde ámbitos disciplinares específicos, esta achégase á práctica pedagóxica como un todo, alén do campo de coñecemento no que se encadre a educación. Isto é, quere prestarlles atención a todos os elementos que interveñen no proceso de ensinanza e aprendizaxe, tanto desde a perspectiva do deseño como da práctica e a súa avaliación. Trátase, polo tanto, de introducir a reflexión crítica e a discusión non só sobre o «que» se ensina e se aprende, senón sobre o «como» e o «onde» se fai.

Neste caso, o «como» e o «onde» atópanse, de maneira inequívoca, mediados pola dixitalidade e a tecnoloxía. A guía aborda a xa coñecida exclusión das mulleres destes dous ámbitos, presentando un paradoxo. Malia que, dunha banda, é manifesto o nesgo de xénero dixital e tecnolóxico que existe, a educación a distancia tamén contén unha gran potencialidade inclusiva e emancipadora para as mulleres e outros colectivos socialmente discriminados que tradicionalmente atoparon neste método de aprendizaxe un refuxio e unha oportunidade. Xa que logo, o principal reto que presenta a educación en liña con perspectiva de xénero é como

manter a potencialidade emancipadora da educación a distancia nun espazo tan mediado pola tecnoloxía.

As autoras indícanos que, para acadar este obxectivo, cómpre un «como» e un «onde» que agromen da constatación de que a educación en liña se constitúe por un seguido de interaccións humanos-tecnoloxía que requiren un deseño de tecnoloxías e de espazos dixitais de aprendizaxe con perspectiva inclusiva. Isto significa fornecer a comunidade universitaria duns espazos dixitais ou híbridos que sexan accesibles, abertos, seguros e libres de estereotipos, discriminacións e violencias. Esta innovadora guía preséntanos unha gran cantidade de boas prácticas, moitas delas xurdidas no marco da Universitat Oberta de Catalunya, e demostra que xerar unha proposta de docencia en liña con perspectiva de xénero require unha transformación profunda das institucións educativas de educación superior.

•• 02. A cegueira de xénero e as súas implicacións

Neste traballo centrámonos nun subconxunto de prácticas pedagóxicas: as mediadas polo uso das tecnoloxías dixitais. Isto implica reparar nunha nova variable: o uso educativo das TIC como elemento que atravesa e reconfigura todas as dimensións de análise do feito pedagóxico e, daquela, do papel que pode representar a perspectiva de xénero en cada unha delas.

De que falamos cando falamos de docencia en liña?

Hai termos como «docencia en liña», «educación a distancia», «*e-learning*» ou «aprendizaxe dixital», entre outros, que se empregan decote de maneira indistinta malia faceren referencia a cousas substancialmente diferentes. Iso ten que ver coa rapidez coa que o campo da educación con apoio tecnolóxico, entendido nun sentido amplo, evolucionou no tempo, e coa diversidade de situacións de ensinanza ou aprendizaxe nas que pode materializarse hoxe en día. Tamén está relacionado co feito de que diferentes autores, autoras e correntes teñen empregado expresións, termos e definicións diferentes segundo cadansúa aproximación ao fenómeno, determinada por factores como o ámbito disciplinar ou profesional, o espazo xeográfico ou o período temporal (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera e Bravo, 2011).

A historia da educación a distancia, como método ou situación na que as e os estudantes aprenden sen necesidade de coincidencia no espazo (físico) e no tempo con docentes e outras e outros estudantes, por medio do soporte da tecnoloxía, desde o uso da correspondencia postal ata a radio ou a televisión, atravesa varias xeracións. A través destas etapas foise evolucionando progresivamente grazas ao pulo dos adiantos tecnolóxicos e pedagóxicos (Taylor, 2001; Patterson, 2009). O uso educativo de Internet primeiro e a aparición da web social ou 2.0 despois supoñen un salto cualitativo en canto á apertura, o alcance e a flexibilización da comunicación e a aprendizaxe, que configurou boa parte das posibilidades actuais da docencia a distancia. É dicir, toda forma de ensinanza en liña pode considerarse

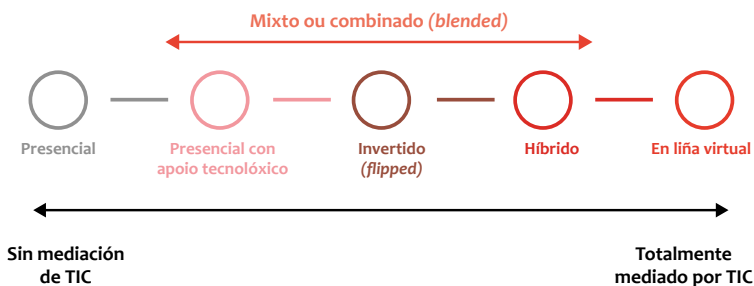
educación a distancia, mais non todos os modelos de educación a distancia se basean de maneira exclusiva no uso das redes e as tecnoloxías dixitais. Por outra banda, o termo «educación aberta» tense empregado adoito no sentido de «educación a distancia»; empório, fai referencia á eliminación das barreiras para a aprendizaxe, para garantir a igualdade de oportunidades, o que pode implicar a eliminación dos requirimentos de acceso baseados na obtención de cualificacións previas, pero tamén que se lles facilite o acceso a colectivos potencialmente excluídos por razón de discapacidade, factores socioeconómicos etc. (Bates, 2019). Así pois, nun sentido estrito, a educación aberta tanto pode ser a distancia como pode non selo.

Neste contexto, consideramos oportuno clarificar algúns dos termos de uso máis habitual relacionados coa docencia en liña:

- **Docencia ou ensinanza en liña ou virtual:** modalidade de educación a distancia na que a formación se distribúe exclusivamente e de forma total a través de Internet, ben de maneira síncrona ou asíncrona, ben combinando ambos os mecanismos, e responde a un deseño tecnopedagóxico específico para un contorno virtual. Outro dos termos usados para amentar esta modalidade é «*e-learning*», a pesar de que, polo xeral, se ten asociado máis ao ámbito da formación continua dentro da empresa.
- **Aprendizaxe combinada, mixta ou bimodal (*blended learning*):** situacións formativas «semipresenciais» ou que combinan a presencialidade e a virtualidade. Isto pode concretarse de xeitos diversos segundo a organización, o tempo e o que se priorice o compoñente presencial ou en liña e, polo tanto, o tipo de implicación que posibilite por parte do estudantado. Na súa versión máis limitada de uso de contornos virtuais pode significar unha reformulación mínima da ensinanza presencial. Esta é, con poucas diferenzas, a fórmula que máis se adoita empregar na maior parte das universidades presenciais do noso territorio.
- **Aprendizaxe híbrida (*hybrid learning*):** malia que decote se emprega de maneira indistinta para referirse a fórmulas *blended*

ou mixtas, algunhas definicións máis específicas incorporan como particularidade a flexibilidade que lle ofrece ao alumnado para moverse entre os contornos de aprendizaxe presenciais e en liña, así como unha experiencia de aprendizaxe baseada na optimización máxima do uso das tecnoloxías dixitais.

O apartado 7 desta guía inclúe un glosario coas definicións ampliadas. Identificar a arquitectura compartida entre eles e os trazos diferenciais en cada caso é útil para analizar como operan as formas de inclusión ou exclusión educativa, así como o papel concreto que pode adoptar a perspectiva de xénero en cada situación. Todas estas modalidades pódense grafar como parte dun continuo entre a presencialidade e a virtualidade total (Bates, 2019).



Doutra banda, desde a perspectiva do estudiantado ou, cando menos, dun subconxunto, poderíamos dicir que a penetración da tecnoloxía en todos os ámbitos da vida favorece cada vez máis unha experiencia subxectiva de aprendizaxe continua ou sen costuras (*seamless learning*), na que as e os estudantes transitan con fluidez entre diferentes escenarios de aprendizaxe a través de diferentes dispositivos, localizacións e actividades de aprendizaxe. Isto fai que as fronteiras entre os contornos presenciais e virtuais de aprendizaxe estean tendendo a esvaeerse, no canto de ser vividas por parte das e os aprendices como unha ruptura entre compartimentos estancos. Esta experiencia condúcenos cara a unha nova forma

de comprender os contornos de formación como parte de ecoloxías de aprendizaxe, entendidas como un conxunto de contextos físicos e virtuais nos que as e os estudantes participan, a través da articulación de actividades, ferramentas, materiais e relacións, que proporcionan oportunidades de aprendizaxe, ora formais, ora informais (Barron, 2004).

A crise educativa causada pola pandemia da COVID-19 puxo de manifesto novos termos para designar a alteración repentina nas formas de provisión da educación. Nun artigo publicado pola revista *Educause Review* que axiña se popularizou, Hodges *et al.* (2020) propoñen o termo «ensinanza remota de emerxencia» para nomear «un cambio temporal de impartición da instrución a unha forma alternativa por mor de circunstancias de crise». As persoas autoras poñen de manifesto o feito de que esta resposta non pode entenderse como docencia en liña, xa que non foi concibida, planificada nin deseñada como tal, nin dispón do ecosistema de apoio necesario. Un dos aspectos máis problemáticos desta resposta foi e segue sendo a accesibilidade ás actividades e os recursos de aprendizaxe ou, dito doutro xeito, a dificultade de garantir que todo o alumnado poida acceder en igualdade de condicións á educación. Nese sentido, un dos retos de calquera modalidade de formación é asegurar que sexa abondo inclusiva, flexible e centrada na alumna ou o alumno. Para tomar decisións axeitadas, xa que logo, deberán considerarse criterios como, por exemplo, o perfil e as condicións para o estudo do alumnado ao que se dirixe, a disciplina e a tipoloxía de resultados de aprendizaxe que pretenden acadarse, o soporte tecnolóxico dispoñible e accesible para as destinatarias e os destinatarios etc. (Batas, 2019).

A educación a distancia tendeu a acompañarse da promesa de inclusión, accesibilidade e mobilidade social que atraería a aquel estudantado con máis trabas para acceder a estoutros modelos formativos: mulleres e persoas con discapacidade ou de clase traballadora, por exemplo. E, de feito, o público feminino foi maioritario nestas modalidades educativas, desde os seus inicios no formato por correspondencia (Torras, 2015; Rensfeldt e Riomar, 2010; Von Prümmer, 2000). É certo que a educación

a distancia lle permitiu a un maior número de mulleres acceder á formación superior; porén, contribuíu esta á transformación das desigualdades de xénero ou das relacións de poder? Se temos en conta que tanto os programas formativos como as tecnoloxías que se utilizaron foron tradicionalmente deseñados desde miradas androcéntricas, dificilmente poderemos dicir que foi así, posto que non é até a década dos oitenta do século XX que as mulleres pasan de ser só «consumidoras» da educación a distancia a reivindicaren tamén o seu lugar na produción e a distribución do coñecemento (Von Prümmer, 2004).

Desde entón, foron proliferando as análises e as investigacións destinadas a incorporar unha perspectiva de xénero nestas modalidades educativas, onde o foco xa non é só como potenciar o acceso das mulleres, senón tamén como influen outras cuestións, como, por exemplo, que variedade de cursos se ofrecen e como se estruturan; se as estudantes se distribúen de xeito equitativo entre as diferentes opcións formativas ou hai segregación horizontal por xénero; cales son os contidos dos cursos e como se presentan; que tipos de servizos ao estudantado se ofrecen e que formas de comunicación se usan; e se se teñen en conta os diferentes estilos de aprendizaxe e se dan oportunidades para a interacción e a comunicación (Von Prümmer, 2004).

Coa incorporación xeneralizada das TIC na educación a distancia, estes debates identifícanse, coincidindo ademais co momento no que se empeza a poñer de manifesto a diversidade de experiencias das mulleres, que vén dada, dunha banda, en función de elementos como a idade, a actividade profesional, os coñecementos previos, a responsabilidade de coidados etc., mais, tamén, segundo aspectos da propia tecnoloxía: se se dispón de ordenador propio ou é compartido (posto de traballo, cibercafé, bibliotecas...), a calidade da conexión a Internet, a dispoñibilidade ou non de dispositivos periféricos (impresoras, altofalantes, micrófonos e cámara), a experiencia previa, as actitudes cara a *elearning*, os coñecementos ou habilidades para a comunicación en liña, entre outros (Kramarae, 2001; Mattern, 2009). Estas análises foron gañando complexidade con

novas achegas sobre a diversidade da experiencia e a expresión do xénero, como, por exemplo, desde as teorías interseccionais, e a medida que as TIC foron gañando máis peso na vida profesional, persoal e ocio de moitas mulleres. Así, os propios conceptos de «fenda dixital» ou «alfabetización dixital» colleron tamén outros matices nos últimos anos, até o punto de atopármolos cunhas novas xeracións de «nativas dixitais» que, malia non podermos dar por sentado que teñan unhas boas competencias dixitais, si mostrarían unha menor resistencia ao uso das TIC como unha ferramenta para a aprendizaxe (Bruestle *et al.*, 2009; Remmele e Holthaus, 2013). Por último, tampouco podemos obviar que no último tempo, e grazas á incorporación progresiva das mulleres ao ámbito da formación en tecnoloxías, estas deixaron de ser unicamente consumidoras de tecnoloxías para se tornaren, ademais, en produtoras, nalgúns casos, con obxectivos claramente feministas e transformadores.

Polo tanto, falar da perspectiva de xénero na aprendizaxe en liña implica de maneira necesaria abordar o tema da inclusión-exclusión dixital e, daquela, problematizar a relación entre xénero, uso das TIC e aprendizaxe, tendo en conta como foron evolucionando os discursos e as prácticas nas últimas décadas.

Xénero e TIC

Boa parte da investigación sobre xénero e TIC centrouse en analizar a exclusión das mulleres en relación cos deseños tradicionalmente androcéntricos dos dispositivos tecnolóxicos e en como estes reproducen e reforzan a masculinidade hexemónica (Sørensen, 2013). Esta ollada serviu para pór de manifesto «o dominio masculino e machista da tecnoloxía», así como «a situación de discriminación de xénero e as violencias contra as mulleres nas TIC», mais tamén «fomentou unha percepción tecnofóbica e pesimista da relación muller e tecnoloxía, posto que se centrou exclusivamente naquilo negativo, as ausencias e as dificultades para ser ‘coma eles’» (Vergés, 2019, p. 2-3). Desde esta perspectiva da exclusión, un dos obxectivos foi aumentar o número de mulleres participantes nas TIC para reducir a denominada

«fenda de xénero», mais decote sen cuestionar o deseño androcéntrico e sexista destas tecnoloxías, que implica que as mulleres —e mais outros grupos excluídos— son as que deben adaptarse a estas ferramentas e non á inversa. Esta perspectiva, ademais, pode xerar un efecto esencializador, ao considerar que existen determinadas características femininas ou masculinas como explicativas das diferenzas en relación coas TIC (Biglia e Jiménez, 2012). Por iso, algúns feminismos quixeron ir alén destas propostas denunciando «a carencia de visibilización e contidos que responden aos intereses das mulleres nas TIC, así como a carencia de perspectiva de xénero no deseño de ferramentas e aplicacións dixitais» (Vergés, 2019, p. 5). Os feminismos interseccionais, emporiso, alertan de que estas propostas corren tamén o risco de rematar reproducindo binarismos de xénero, e reclaman a inclusión dixital (Sørensen, 2013), isto é, a potenciación da máxima diversidade posible, non só como usuarias senón tamén como produtoras destas tecnoloxías.

Á vez que se foi facendo máis complexa a perspectiva sobre o xénero e a tecnoloxía, tamén o fixeron as análises sobre os efectos das TIC respecto da exclusión ou discriminación de determinados grupos sociais. Así, por exemplo, as propias análises feministas sobre as TIC oscilaron entre o optimismo e o pesimismo extremo segundo os que se leron as TIC, tanto como ferramentas de liberación —durante os anos setenta— como de opresión —durante os anos oitenta— (Vergés, 2013). As olladas contemporáneas asumirían, en cambio, unha lectura máis complexa, orientada á análise das ambivalencias das tecnoloxías e tendo en conta as dinámicas de interacción mutua entre as cuestións de xénero e as TIC, entendendo que ambas son realidades cambiantes (Sørensen, 2013), categorías fluídas que se constrúen e producen de maneira interdependente tanto nos discursos como nas prácticas, e producindo unha coconstrución do xénero e a tecnoloxía (Bruesle *et al.*, 2009). Neste sentido, coincidimos coa análise de Biglia e Jiménez (2012) e a súa visión ambivalente da nosa relación coa tecnoloxía. As tecnoloxías dixitais son instrumentos que organizan en boa medida as nosas vidas e ofrecen uns usos cunha forte pegada de valores

sociais que inflúen fortemente na forma de relacionármonos coas outras persoas e con nós mesmas e nós mesmos. Por este motivo, é fundamental ser conscientes do compoñente emocional, relacional e simbólico destas nunha mirada con perspectiva de xénero. Á vez, as autoras insisten en que, tamén a través dos nosos usos, podemos ser construtoras de tecnoloxías e de contidos dixitais, especialmente desde a xeneralización da cultura da web social ou 2.0, cos seus principios baseados no contido xerado polas persoas usuarias, a facilidade de uso, a cultura participativa e a interoperabilidade de produtos, sistemas e dispositivos. Todo isto sen esquecer que, mesmo en contextos nos que o nivel de competencias dixitais é similar ao dos homes, as mulleres aínda tenden a unha autopercepción máis negativa sobre as súas capacidades respecto das TIC (Bruestle *et al.*, 2009; Montes-Rodríguez *et al.*, 2019) e a unha maior reticencia a experimentar con novas ferramentas até que consideran que xa acadaron abondas competencias ou experiencia (Remmele e Holthaus, 2013).

Xénero e aprendizaxe en liña

As mesmas perspectivas sobre a relación entre o xénero e as TIC prefiguraron a mirada sobre a relación entre a aprendizaxe en liña e o xénero: móvense entre aquelas análises que sinalan como estes modelos educativos non fan senón reforzar as desigualdades de xénero e as perspectivas feministas que, sen obviar as posibles barreiras e limitacións, ven tamén un potencial transformador. Pois ben, é de acordo con esta mirada feminista que desenvolvemos a nosa proposta: non podemos ignorar os mecanismos sociais que xeran as desigualdades de xénero —tamén na educación en liña—, pero tampouco a axencia das mulleres na súa aprendizaxe (Koseoglu *et al.*, 2020). Dita análise sobre as barreiras e a axencia das mulleres ha de ser interseccional, xa que os principais atrancos para acceder á aprendizaxe en liña son os económicos, vinculados á clase social, o nivel educativo e a educación (Kramarae, 2001; Hughes, 2007). No entanto, unha vez superadas estas barreiras de acceso, cómpre ter presente que as ferramentas e as técnicas empregadas na educación en liña non están exen-

tas das continuas loitas de poder sobre a creación, o acceso, as ideas, os coñecementos e os recursos que atravesan o conxunto das TIC (Kirkup *et al.*, 2010). Polo tanto, é importante coñecer como operan as desigualdades non só canto ao acceso, senón tamén respecto da motivación, as capacidades e as redes de apoio (Kirkup *et al.*, 2010), tendo en consideración que as diferentes ferramentas tecnolóxicas poden posibilitar ou inhibir diferentes modelos de participación, ao privilexiaren unhas determinadas formas de comunicación e de relación que poden non corresponderse coas formas dominantes de ensinanza e aprendizaxe nas que se socializaron as estudantes (McLoughlin e Oliver, 2000).

Así, por exemplo, houbo determinadas investigacións que se centraron en identificar as posibles dificultades que poderían atopar as mulleres debido a **estilos de aprendizaxe** diferenciados por xénero (Von Prümmer, 2004). Así, por exemplo, que as mulleres lle darían prioridade á aprendizaxe colaborativa fronte a un modelo de traballo independente máis típico nos contornos en liña e que encaixaría máis nas expectativas da masculinidade normativa (Hughes, 2010). Do mesmo xeito, considérase que as mulleres que experimenten unha sensación de maior dificultade coas tecnoloxías mostrarían unha maior preferencia pola comunicación síncrona (Montes-Rodríguez *et al.*, 2019). Porén, estas propostas baseadas na existencia de estilos de aprendizaxe xenerizados corren o risco de reproducir discursos esencializadores sobre as posibles dificultades das mulleres coas TIC que citabamos antes e obvian, por exemplo, o feito de que tamén hai mulleres que prefiren modelos educativos centrados na aprendizaxe autónoma e sen traballos grupais (Kramarae, 2001) ou a comunicación asíncrona (Vivakaran e Maraimalai, 2016). É mester, polo tanto, superar este tipo de aproximacións baseadas no binarismo de xénero e abrir a análise cara a outras particularidades da educación en liña, como é o caso da **distancia transaccional**, entendida como a distancia relacional e de comunicación que xera un potencial espazo de malentendido ou de interferencia entre o profesorado e o estudantado (Moore, 1997). Malia este compoñente distorsionador, no caso da educación a distancia e, en particular, en situacións de comunicación asíncrona, asociouse tamén a

efectos positivos. Foi nese sentido no que, por exemplo, se apuntou que as discusións asíncronas poden favorecer as mulleres, posto que, ao produci- ren deseños de aprendizaxe alternativos aos presenciais, axudan a romper as relacións de poder asociadas ao xénero en contextos mixtos (Herman e Kirkup, 2008; 2016), dificultando a monopolización dos debates por parte dos homes, que adoitan intervir máis acotío en espazos presenciais (Biglia e Jiménez, 2012). Esta distancia transaccional tamén se considerou útil para abordar temas tan sensibles como a violencia sexual e de xénero, porque permite uns axustes emocionais máis personalizados, así como unha maior facilidade para compartir experiencias como dificilmente se faría nun contexto presencial (Heikkinen *et al.*, 2008).

Con todo, existen análises sobre os efectos desta **distancia física** que, desde unha perspectiva de xénero, non son tan optimistas. Certas investigacións consideran positiva a «invisibilización» que poden ofrecer os contornos de aprendizaxe en liña por non ser habitados como espazos físicos. Así, como non hai unha encarnación na que as mulleres ou outros grupos marxinalizados poidan ser obxectivados como «o outro», favorécese a participación de determinados alumnos e alumnas que, nun contorno presencial, poderían sentirse máis vulnerables ou intimidados e intimidadas por percibiren discriminación pola súa aparencia física. Esta proposta presenta unha dobre problemática: en primeiro lugar, porque ignora que na comunicación en liña tamén existen marcadores de xénero, de clase social ou culturais, entre outros (Kramarae, 2001; Hughes 2010). Así, por exemplo, algunhas investigacións identifican que as mensaxes dos homes serían máis longas, mentres que as mulleres amosarían con máis facilidade palabras de agradecemento, desculpas ou incomodidade perante estilos de comunicación pouco respectuosos. Secasí, diferentes culturas poden ter unha visión distinta sobre o uso do silencio ou a frecuencia coa que a comunicación se considera axeitada (Kramarae, 2001). Polo tanto, as e os estudantes poden acabar reproducindo dinámicas sexistas —e racistas e capacitistas— na interacción en liña, a pesar de que a comunicación non estea mediada pola imaxe física. En segundo lugar, presenta un dilema

sobre a promesa de inclusión da educación en liña: ¿é pedagoxicamente pertinente fundamentar a inclusión en prácticas de invisibilidade e *passing*, ou, pola contra, teríamos que transformar a educación para facela máis inclusiva, recoñecendo a diversidade do estudantado e a pluralidade das súas experiencias e preferencias? Tal e como desenvolveremos polo miúdo máis adiante, un dos obxectivos da pedagogía feminista é xusto este: favorecer a presenza e a visibilidade das e os estudantes a través dunha aprendizaxe conectada coa súa realidade próxima tanto nun sentido psicolóxico (de vivencia persoal e subxectiva), como contextual (xeográfico, social, cultural e lingüístico). Esta presenza cada vez máis viable no terreo virtual, grazas a ferramentas como a web social e os *social media* (Vivakaran e Maraimalai, 2016; Ringrose, 2018), onde a autorreflexión e o traballo autobiográfico reflexivo nas actividades de aprendizaxe e de avaliación facilitan un proceso de cocreación do coñecemento por parte da alumna ou o alumno, ou grazas a iniciativas como as da Open University do Reino Unido recollidas por Herman e Kirkup (2008, 2016) e Kirkup e Whitelegg (2013), que, precisamente «aproveitando a distancia» (*role models*, discusións asíncronas, portfolios electrónicos, acceso á publicación web en aberto e recursos educativos alén da aula virtual etc.) xeran dinámicas emancipadoras para as mulleres, abrindo oportunidades profesionais e de desenvolvemento persoal. Esta proposta, en definitiva, obriga a pasar dun modelo onde o profesorado e o contido están no centro da aprendizaxe, a unha pedagogía orientada a crear uns contornos máis participativos e de aprendizaxe colaborativa (Koseoglu *et al.*, 2020).

Poderíamos pensar que certas modalidades semipresenciais poden compensar os efectos desta distancia física e transaccional propia da educación en liña, pero as actividades presenciais obrigatorias, aínda que sexan puntuais, tamén poden supor unha barreira para determinados grupos de mulleres, ben por dificultades de acceso ao transporte, ben por incompatibilidade coas responsabilidades dos traballos de coidados (Von Prümmer, 2004). Non obstante, esta barreira, a das tarefas de coidados, incide tamén nas modalidades en liña —coa deslocalización e a flexibilidade temporal

que ofrecen— e remata sendo unha realidade invisibilizada. De feito, atopámonos con que a motivación cara a educación a distancia —en liña ou non— por parte de moitas mulleres, vencellouse tradicionalmente ao feito de que lles facilita o acceso á educación superior, ao lles permitir **conciliar** os seus estudos coas «responsabilidades laborais e familiares» (Kramarae, 2001; Lai e Lu, 2009; Biglia e Jiménez 2012). Emporiso, na medida en que na educación a distancia o estudo e a aprendizaxe se producen na súa maioría no **espazo doméstico**, esta pode acabar perpetuando o rol doméstico das mulleres e a idea do fogar como o seu espazo natural (Rensfeldt e Riomar, 2010; Koseoglu *et al.*, 2020). Ademais, a negociación dos usos do tempo, os espazos e os dispositivos tecnolóxicos no interior do fogar, fortemente xenerizados, acábase privatizando e invisibilizando. Isto fai que, na práctica, para moitas mulleres os estudos en liña se volvan unha «terceira quenda» —á tardiña, pola noite ou a primeira hora das mañás—, despois do traballo remunerado e as tarefas reprodutivas (Kramarae, 2001; Rensfeldt e Riomar, 2010; Hughes, 2010; Von Prümmer, 2004; Montes-Rodríguez *et al.*, 2019). Así, o **espazo doméstico** toma unha especial relevancia na ensinanza a distancia, porque adoita tratarse dun espazo no que o estudiantado desenvolve boa parte das tarefas académicas. As diferentes circunstancias vitais que estruturan este espazo privado de estudo, moi conectadas tamén coa calidade e a cantidade de tempo de dedicación dispoñible, determinan de maneira importante as condicións nas que as estudantes afrontan a experiencia de aprendizaxe. É fundamental, pois, ter en conta as condicións de espazo e tempo das estudantes para organizar de xeito flexible dabondo as actividades de aprendizaxe e, por exemplo, proporcionarlles ferramentas de regulación e autoxestión que lles permitan, dentro do posible, organizar da forma máis axeitada o seu espazo e o tempo de estudo. Todo isto sen ignorar a desigual distribución de espazos e tempo por xénero na nosa sociedade, evitando delegarlles toda a responsabilidade de buscar o tempo e o espazo de estudo ás estudantes sen ter en conta estes condicionantes externos, posto que isto pode xerar culpabilidade entre aquelas mulleres que senten que poden chegar a todas as demandas a tempo. Xa que logo, a institución educativa tería que poder

interferir nesta «esfera privada», creando espazos que posibiliten falar destes temas e facendo conscientes ás mesmas mulleres desta desigualdade de base que fai que, malia a promesa da flexibilidade total, poidan ter certas desvantaxes en comparación con outros estudantes que non teñan a mesma carga de tarefas domésticas e de coidados (Von Prümmer, 2004). Este acompañamento habería que situalo, ademais, nun debate máis amplo sobre a redistribución dos usos do tempo, para facilitar que as mulleres non se vexan obrigadas a reducir o seu tempo de ocio e descanso para poder acadar os seus obxectivos educativos (Kramarae, 2001).

En definitiva, cando falamos da «cegueira de xénero» —a pesar das connotacións capacitistas da expresión— na aprendizaxe en liña, segue sendo relevante a revisión do currículo; isto é, asegurar que non sexa androcéntrico nin sexista, nin nos contidos nin na linguaxe. Ora ben, como vimos, é fundamental tamén repensar cal é o modelo educativo co que traballamos, tendo en conta o contexto de desigualdades de xénero estrutural no que este modelo se desenvolve e as consecuencias para a propia experiencia de aprendizaxe das mulleres ou doutros grupos tradicionalmente excluídos destas modalidades. Velaquí onde poden ser de interese as achegas da pedagogía feminista aplicadas á educación en liña que exploramos nesta guía. Así a todo, convén sinalar que, para a elaboración deste texto, revisamos bibliografía e prácticas elaboradas desde ambas as perspectivas, tal como queda reflectido nos conceptos que empregamos. Daquela, por veces, falaremos de docencia ou investigación «sensible ao xénero», un concepto que reuniría as iniciativas orientadas a incorporar unicamente a perspectiva de xénero, mentres que outras veces faremos referencia á «pedagogía/docencia/investigación feminista», desde a que se asume unha vontade máis claramente transformadora das relacións educativas e investigadoras —polo xeral, acompañada dunha mirada interseccional e decolonial—. Malia que a nosa aposta vai nesta segunda dirección, pareceunos axeitado incorporar achegas de ambas as miradas, para ofrecer un maior abano de opcións e posibles fontes de inspiración e visibilizar a investigación e a experiencia acumulada desde estas diferentes aproximacións.

•• 03. Propostas xerais para incorporar a perspectiva de xénero na docencia

Como dicíamos, a educación aberta e a distancia asociouse adoitado a maiores oportunidades de acceso e participación na aprendizaxe, mais, de certo, os contornos en liña non teñen por que estar deseñados consonte os criterios de **inclusividade e equidade**. Sator e Williams (2020) formulan como principios pedagóxicos fundamentais para garantir a inclusión na aprendizaxe en liña a mentalidade de equidade (*equity mindedness*), a afirmación cultural e a participación social. Unha mentalidade de equidade implica «recoñecer as formas nas que as desigualdades sistémicas prexudican as persoas que experimentan a marxinação e reflexionar criticamente sobre o propio papel e a responsabilidade para abordar as desigualdades, reformulando os resultados negativos como un indicador baixo rendemento institucional» (Harris e Woods, 2020, p. 6).

De acordo con Morgan e Houghton (2011, p. 5), «un currículo inclusivo é aquel no que se anticipa, recoñece e ten en conta o dereito de todas as estudantes a acceder e participar nun curso». Poñer o foco naquilo que provoca discriminación, no canto de facelo na desvantaxe en si (modelo de déficit) implica identificar as actitudes, as barreiras e outras formas de discriminación como causa da desvantaxe. Trátase dun enfoque que anticipa e planifica os dereitos das e os estudantes en evolución e esixe cambios no sistema máis ca nos individuos; isto é, nas institucións educativas máis ca no estudiantado. Segundo estas autoras, un enfoque inclusivo do currículo baséase nun compromiso coa promoción da igualdade e a diversidade, incorporando no proceso de deseño principios de anticipación, flexibilidade, xustificación, colaboración, transparencia e equidade. O deseño curricular inclusivo céntrase, pois, en atender a diversidade de estudantes, reflectida nunha multiplicidade de características educativas, disposicionais, circunstanciais ou culturais (Morgan e Houghton, 2011). O xénero formaríase parte das características disposicionais; porén, desde un

enfoque interseccional, tería que considerarse de maneira cruzada con outras características de tipo social e cultural e desde distintas perspectivas —estrutural, institucional, histórica e individual—, que coma aquel poden funcionar como razón de desigualdade. A complexidade da mirada interseccional tórnase necesaria na medida na que unha estratexia pedagóxica que se propoña o apoderamento dun determinado grupo subordinado nun contexto particular pode bater coa multiplicidade de entendementos diferentes superpostos e incluso contraditorios da subordinación (Henderson, 2015). Cómpre que a mirada interseccional, pois, vaia da man de pedagogías que combatan as desigualdades na distribución de poder, a prol da xustiza social e a equidade (Morgan e Houghton, 2011).

Pedagogías feministas para a docencia en liña

Entón, a nosa proposta para incorporar a perspectiva de xénero á docencia en liña artéllase a partir do paradigma da **pedagogía feminista**. É dicir, alén de centrarse en superar as diferenzas de xénero, incorpora unha dimensión políticoética na educación (Grup d'Educació i Gènere, 2020), analizando como o poder opera a través do xénero, a raza, a clase social, as capacidades ou a orientación sexual, entre outros (Gajjala *et al.*, 2017). Así mesmo, baséase nun modelo de construción de coñecemento e de aprendizaxe entendido como produto da interacción social e encadrado nun contexto cultural. Polo tanto, atópase aliñado co paradigma do construtivismo social ou sociocultural e, de forma moi especial, coa teoría da cognición situada (Kirkup, 2010). Ademais, atópase fortemente arraigado na pedagogía crítica, de autoras e autores coma Freire, e incorpora elementos doutras correntes como a pedagogía culturalmente relevante (Koseoglu *et al.*, 2020) ou a educación progresiva de Dewey (Crabtree, Sapp e Licon, 2009), e, xa que logo, emparentado con enfoques de ensinanza centrada no estudantado e de aprendizaxe activa (FemTechNet, 2013).

Neste marco, centrarémonos nas pedagogías feministas, co propósito de «someter todos os elementos do deseño pedagóxico a unha análise reflexiva que permita identificar posibles nesgos de xénero —invisi-

bilización das mulleres e das súas achegas, reprodución de estereotipos sexistas, naturalización das relacións de xénero, linguaxes non inclusivas, androcentrismo— e que propoña alternativas», en palabras de Mena *et al.* (2019, p. 581) e citando o traballo de Mora e Pujal (2014). A pedagogía feminista desenvólvese durante os anos setenta e oitenta, dunha banda, nos exercicios de intercambio de experiencias en grupos comunitarios durante o movemento de liberación das mulleres e, doutra, a partir da necesidade de reconfigurar as formas dominantes de coñecemento e da súa produción, así como da ensinanza na academia, tradicionalmente excluíntes das mulleres (Henderson, 2015). Trátase dunha filosofía fundamentada na teoría feminista e os principios dos movementos feministas, que dá lugar a unha serie de prácticas docentes:

«A pedagogía feminista é un conxunto de supostos sobre o coñecemento e o saber, un enfoque transversal ao contido disciplinar, os obxectivos e as estratexias de ensinanza, as prácticas de aula e as relacións instrucionais, baseado na teoría pedagóxica crítica e feminista. É unha ideoloxía de ensinanza, canto a que representa un marco para o desenvolvemento de estratexias e métodos de ensinanza específicos, ao servizo de obxectivos particulares para os resultados de aprendizaxe e cambio social» (Crabtree, Sapp e Licona, 2009, p.4).

Destacan como trazos máis comúns a desestabilización da xerarquía entre os roles de estudante e docente na aula e o intercambio e a análise colectiva da experiencia persoal nun contexto de igualdade como fonte de aprendizaxe (Henderson, 2015). A incorporación da atención e o coidado na docencia é outro trazo distintivo da pedagogía feminista (Mena *et al.*, 2019), aspectos que nos devolven á consideración das características e as necesidades educativas diversas de cada aprendiz, en coherencia coas propostas da educación inclusiva ás que nos referíramos antes.

A pedagogía feminista estaría estruturada arredor dunha serie de **eixes vertebradores** como principios de práctica pedagóxica. Estes prin-

cipios serían xeneralizables a contextos de modalidade presencial, semi-presencial ou en liña, sobre todo tendo en conta as prestacións que poden ofrecer nestes momentos, en termos de favorecer a interacción social e a personalización da aprendizaxe. Algo distinto sería a forma de levalos á práctica, que si sería necesariamente diferente en cadanseu contexto. Tal e como o colectivo FemTechNet expresa no seu libro branco *Transforming Higher Education with Distributed Open Collaborative Courses (DOCCs): Feminist Pedagogies and Networked Learning* (FemTechNet, 2013), trátase de principios pedagóxicos recoñecidos como beneficiosos para a aprendizaxe na investigación educativa. En concreto, moitas das estratexias asociadas a estes principios ou eixes foron consideradas de alto impacto pola Association of Colleges and Universities (FemTechNet, 2013), de xeito que podemos dicir que a pedagogía feminista permite conciliar este compromiso social coa calidade académica (Mena *et al.*, 2019).

Así, a pesar dalgunhas primeiras obxeccións á posibilidade de levar á práctica os principios da pedagogía feminista en contextos en liña —baseadas na preconcepción de que as interaccións fronte a fronte son necesarias para xerar o clima idóneo para compartir a experiencia persoal ou no perigo do estudo a distancia de contribuír a seguir relegando as mulleres ao ámbito doméstico privado—, existe xa unha tradición e unha liña de estudo da pedagogía feminista no ámbito da educación a distancia. Na década dos noventa, Hopkins (1996) propónse o reto de crear contornos de aprendizaxe en liña persoais, interactivos e baseados no coidado, analiza os obstáculos e explica as estratexias empregadas na súa propia experiencia para superalos.

Desde entón, varias autoras apuntan a necesidade de superar a dicotomía presencial-virtual para ir alén diso, a prol de «permutacións pedagóxicas innovadoras contextualizadas a nivel local que poñan en primeiro plano a aprendizaxe, independentemente do modo» (Kirkup, 2005; Kirkup, 2010; Kirkup, Schmitz, Kotkamp, Rommes e Hiltunen, 2010; Aneja, 2016).

Nun intento de compilar e sintetizar en termos xenéricos diferentes achegas (Vivakaran e Maraimalai, 2016; Luxán e Biglia, 2011) —que, de

maneira inevitable, simplifica algúns matices interesantes entre estas—, recollemos os seguintes eixes vertebradores dunha pedagogía feminista, aplicables a contextos en liña:

- (1) unha reorganización da relación entre profesorado e estudantado que promova a asunción compartida de responsabilidades e a participación de todas as partes implicadas na toma de decisións sobre contidos e dinámicas de aprendizaxe;
- (2) o apoderamento do estudantado, a partir da valoración dos seus coñecementos e experiencias previos, nun intercambio de coñecementos horizontal;
- (3) a creación de comunidade;
- (4) a inclusión da voz e as experiencias individuais do estudantado nun proceso colectivo de creación de aprendizaxe;
- (5) o respecto pola diversidade de identidades, de ritmos individuais e de experiencias, e, polo tanto, o deseño personalizado dos procesos de aprendizaxe;
- (6) a incorporación dunha perspectiva crítica e o cuestionamento da asignación estrutural do principio de autoridade;
- (7) o deseño de propostas pedagóxicas políticas situadas e que fomenten a difracción de coñecementos, experiencias e aprendizaxes;
- (8) a creación dun ambiente «seguro» (amable, hospitalario), que se propoña superar os prexuízos, os estereotipos e a discriminación.

Hai que entender estas propostas como arraigadas nun **marco epistemolóxico** socioconstrutivista segundo o cal o coñecemento se constrúe socialmente e non como produto das capacidades mentais individuais. Recoñécese, en consecuencia, o proceso de aprendizaxe como un fenómeno social complexo que ten lugar a través da interacción, a colaboración e a negociación na comunidade. Isto implica tamén unha visión global dos suxeitos e da súa identidade na súa implicación na aprendizaxe e, polo tanto, unha ruptura da idea de separación entre a aula e o mundo real (VV. AA., 2015). É dicir, recoñécese a dimensión emocional de quen aprende,

como relacionada cos seus valores e crenzas e, logo, como algo que tamén ha de ser recoñecido dentro do proceso de aprendizaxe. Así, utilízanse as diversas experiencias persoais como forma de coñecemento válida e é xustamente a identificación da relación entre experiencia, emoción e acción (mente, corazón e mans) e a análise crítica desta o que favorece unha comprensión máis profunda e crítica (VV. AA.).

Propónse a creación de contornos de aprendizaxe baseados no respecto de todas as persoas participantes onde, sen obviar as relacións de poder e autoridade, non se borran as diferenzas individuais e cóidase desoutras persoas (Chick e Hassel, 2009). Isto implica «un exercicio autorreflexivo sobre os privilexios e as opresións que se dan nas relacións docentes», mais tamén entre o estudiantado, así como unha aposta pola negociación ante potenciais situacións de conflito (Grup d'Educació i Gènere, 2020). Pártese da base de que todo o mundo ten que contribuir activamente á produción de coñecemento, co que se incentive a cooperación e a colaboración desde a discusión e o contraste de ideas, por diante de comportamentos individualistas e competitivos. Para iso, cómpre crear un espazo que funcione como comunidade de aprendizaxe e que se converta nun lugar seguro e democrático para o intercambio e a creación conxunta de coñecemento (Vivakaran e Maraimalai, 2016). Trátase, pois, de partir do recoñecemento mutuo, por parte de estudantes e docentes, como suxeitos activos na produción de coñecemento (Mena *et al.*, 2019). Así mesmo, reformúlase a definición do que se entende por coñecemento: dándolles cabida ao pensamento complexo e ambivalente, á pluralidade de voces e perspectivas, e onde se usa todo tipo de recursos, incluídas as experiencias persoais ou a vinculación ao contexto máis próximo das estudantes (coñecemento situado) (Chick e Hassel, 2009) e desde perspectivas decoloniais (Grup d'Educació i Gènere, 2020). Malia que este tipo de aproximación ao coñecemento semelle máis próximo ás ciencias sociais e ás humanidades, tamén é importante incorporar a dimensión social e contextual do coñecemento no ámbito das ciencias experimentais e a tecnoloxía (Hughes, 2010).

Esta práctica comprendería o desenvolvemento dunha serie de competencias ou *habits of mind*, utilizando a expresión de Chick e Hassel (2009), relacionados coa comprensión de como as desigualdades de xénero permean toda a realidade social. Estaríamos falando sobre todo de **habilidades** de razoamento crítico, de argumentación escrita e oral, de elaboración de textos académicos; entón, de competencias básicas ou vinculadas co aprender a aprender: redacción con confianza e non formuladamente, avaliación crítica da información; análises, sínteses e avaliación de argumentos; lectura de textos complexos, e iniciativa e sentido de propiedade sobre a propia aprendizaxe. Para conseguilo, é necesario que o estudantado aprenda a examinar como os autores e as autoras, os textos, os datos, as teorías etc. están atravesados por desigualdades de xénero, pero tamén de raza, clase social ou cultura, entre outros, como consecuencia de múltiples estruturas de poder interseccional. Así mesmo, ha de desenvolver un pensamento conectivo, a través do que relacionar teorías, historias e ficcións no aquí e o agora, en relación consigo mesmo e con outras e outros, para facer posible unha aprendizaxe significativa (Chick e Hassel, 2009). Hai outras autoras que fan referencia a esta mesma idea de desenvolvemento competencial; por exemplo, o equipo autor de *A guide to feminist pedagogy*, da Universidade Vanderbilt (VV. AA., 2015), propón un marco de ensinanza e aprendizaxe que permita aliar prácticas e crenzas, a través do desenvolvemento dun conxunto de hábitos mentais (*habits of head*) ou as nosas formas de pensar e de coñecer; hábitos do corazón (*habits of heart*) ou os valores que nos guían; e hábitos das mans (*habits of hands*) ou as nosas prácticas, informadas polos nosos hábitos mentais e do corazón. Estes tres tipos de hábitos ou capacidades son interdependentes e inflúense entre eles.

Nesta clase de propostas, daquela, non é só o estudantado o que está convidado a un proceso de indagación colaborativa, senón que obriga tamén ao profesorado á reflexividade e ao cuestionamento constantes. Deste xeito, prodúcese unha certa **flexibilización nos roles** (Vivakaran e Maraimalai, 2016), na que o profesorado se converte nunha figura de

acompañamento, de dinamización e facilitación do diálogo, que fomenta a participación do estudiantado na toma de decisións sobre o propio proceso de aprendizaxe (Biglia e Jiménez, 2012). Trátase de pasar dun modelo de «provisión» a un de coidado, é dicir, que teña en conta as necesidades de formación das estudantes en toda a súa diversidade, que analice se se van cumprindo e modifique o deseño da aprendizaxe para facelo posible (Mena *et al.*, 2019). Para iso é chave partir da exploración e a análise das formas visibles e invisibles dos diferentes estilos de aprendizaxe, co obxectivo de involucrar todo o estudiantado, especialmente os alumnos e as alumnas que están en situación de desvantaxe social e material, para que poidan adquirir as habilidades e o coñecemento para acadar as súas aspiracións (FemTechNet, 2013, 4).

Contornos e ferramentas dixitais de aprendizaxe para unha pedagogía feminista

O enfoque da pedagogía feminista é inherentemente evolutivo e está en construción permanente a partir das achegas de diferentes colectivos, lugares e momentos (Henderson, 2015; Herman e Kirkup, 2016). Trátase, pois, de desenvolver modelos metodolóxicos e de deseño de aprendizaxe dirixidos aos novos contornos mellorados pola tecnoloxía, que despois poidan adaptarse tamén a cada campo disciplinar en concreto. Nesta liña, no 2010, Kirkup, Schmitz, Kotkamp, Rommes e Hiltunen elaboraron un manifesto, «Towards a feminist manifesto for e-Learning: Principles to inform practices» [Manifesto feminista para a *e-learning*: principios para informar as prácticas] (Kirkup *et al.*, 2010), desde unha perspectiva multidisciplinaria (ciencias da computación, tecnoloxía educativa, psicoloxía e estudos de xénero), que propón integrar os principios e as prácticas da pedagogía feminista e as prácticas de *e-learning*. Partindo da base de que non se fixera nunca unha integración dos principios da pedagogía feminista e das prácticas de *e-learning*, apostan pola creación dun todo inspirándose en propostas previas como a do *Manifiesto Ciborg*, de Donna Haraway (1984), un dos textos máis influentes na teorización sobre xénero e tecnoloxía. O mani-

festos de Kirkup *et al.* (2010) contén cinco liñas para fundamentar unha concepción feminista de *e-learning* a partir da análise de cuestións como o concepto de *embodiment*, a aproximación ás interaccións humano-máquina na creación de coñecemento, a operativa do poder e a reintegración da ética feminista. A partir de aquí, as autoras reinterpretan cinco principios clásicos da pedagogía feminista desde unha implicación crítica das tecnoloxías de *e-learning* e as interaccións persoa-máquina das e os aprendices como axentes no proceso de aprendizaxe:

1. **Reformar as relacións de poder entre profesorado, alumnado, coñecementos e tecnoloxías de aprendizaxe.** Cómpre sensibilizar o estudantado e o profesorado respecto das relacións de poder educativas, as relacións de poder epistemolóxicas na produción de coñecemento e a creación de poder nas interaccións das persoas e a tecnoloxía.
2. **Priorizar o apoderamento dos actores humanos** nas accións internas entre persoa e ordenador na aprendizaxe.
3. **Construír comunidades globais en rede de estudantes**, que incorporen a solidariedade e a lealdade nunha ética de coidado para todos os membros da comunidade.
4. **Respectar a diversidade nas interaccións persoa-ordenador**, ben no deseño de contornos de *e-learning*, ben na ensinanza e a participación do proceso de aprendizaxe, tendo en conta que o respecto pola diversidade tamén fai referencia ao coñecemento, o estudo e a tecnoloxía como axentes. Animar e capacitar a quen participa para que comprenda a parcialidade das súas opinións e as perspectivas no propio desenvolvemento como persoal académico e investigador.
5. Participar en desafíos positivos para o coñecemento e a tecnoloxía co obxectivo de **construír novos coñecementos socialmente comprometidos** coa interacción con outros (humanos e non humanos).

Tamén o **ciberfeminismo**, isto é, aquela corrente do feminismo que usa as TIC como ferramenta de apoderamento (Gajjala *et al.*, 2017), permite unha

aproximación á aprendizaxe en liña que se axusta aos principios da pedagogía feminista. O colectivo FemTechNet (2013) toma estratexias creadas e utilizadas dentro deste movemento para potenciar un uso interactivo da tecnoloxía e centrado na xeración de dinámicas de diálogo empregando contornos da web 2.0 e a creación de infraestruturas de aprendizaxe sincrónica, a fin de alfabetizar e capacitar grupos tradicionalmente marxina-dos. A **filosofía e as tecnoloxías da web social ou web 2.0** propoñen a conexión, a participación, a interacción e a colaboración entre persoas usuarias, de xeito que as converten en axentes transformadores e produtores de coñecemento (Chick e Hassel, 2009; Kirkup, 2010; Patterson 2012). Isto permite tamén romper cos usos masificados e estandarizados dalgúns modelos de *e-learning*, como os de moitas plataformas privadas de MOOC que promoven usos convencionais e, por riba de todo, transmisivos do coñecemento, aparentemente insensibles ante as desigualdades por razón de clase, xénero, raza, fenda dixital etc. ao asumilas como superadas. Estes contornos obvian que algunhas e algúns estudantes precisan un contexto, un «espazo seguro» para ter éxito na aprendizaxe. A diferenza dos primeiros MOOC conectivistas, os MOOC actuais non utilizan o potencial colaborativo e coconstrutivo das redes sociais, senón que máis ben funcionan como sistemas de xestión de aprendizaxe de «carácter industrial». O colectivo FemTechNet (2013) propón como alternativa un contorno de aprendizaxe en rede colaborativo, aberto e distribuído, no que os principios feministas e os métodos pedagóxicos apoiem unha experiencia de aprendizaxe entre participantes de varios contextos institucionais, materiais, xeográficos e nacionais, e que poden encarnar varias identidades ou roles como participantes do contorno.

Polo tanto, podemos dicir que o **deseño dos contornos de aprendizaxe**, nas distintas modalidades de educación con apoio tecnolóxico, é chave para conseguir unha articulación coherente e ben orquestrada de todos os compoñentes pedagóxicos e tecnolóxicos cos principios feministas. Aínda así, trátase dunha tarefa complexa para a que se precisa formación específica. Isto fai que adoito o enfoque de uso das TIC nas aulas

non fose o máis axeitado, e iso contribuíu a perpetuar as peores versións da educación en liña (Chick e Hassel, 2016). Por este motivo, a perspectiva feminista tamén propón a **eliminación da división entre persoas deseñadoras e usuarias de software**, coa idea de que este segundo grupo, na súa diversidade, poida adaptar as ferramentas tecnolóxicas á pluralidade das súas necesidades e intereses (Schmitz, Meßmer e Schinzel, 2006). Nese sentido, o colectivo FemTechNet (2013) sinala que é indispensable a colaboración entre os diferentes perfís profesionais implicados na educación en liña, incluíndo o persoal programador e desenvolvedor de software e o persoal deseñador ou administrador informático, entre outros: «descartar este traballo crucial de deseñar, implementar e manter un sistema de xestión da aprendizaxe non só é inxusto cara a quen se esforza honestamente para traballar e ofrecernos ao persoal educador aquilo que podemos precisar, senón que tamén ignora a necesidade do persoal educador de colaborar con esoutras traballadoras e esoutros traballadores detrás de escena» (Gajjala *et al.*, 2017, p. 136). Así tamén, é importante facer visible a infraestructura, normalmente invisibilizada, que fai posible toda esta actividade: unha infraestructura que inclúe tanto obxectos materiais como persoas (FemTechNet, 2013) e explorar novas formas de colaboración ou codocencia como a que presentan Rodríguez e Denolleles (2014), cedendo espazo a persoas con diferente pericia, o que, como din as autoras, é tamén unha maneira feminista de compartir a responsabilidade da docencia.

Do mesmo xeito, tamén é feminista ter presente as implicacións canto ao volume de traballo destas propostas: como sucede con outros modelos pedagóxicos activos, indagativos e centrados no estudantado, estes enfoques implican unha considerable carga de traballo, que adoita quedar invisibilizada, como, por exemplo, as tarefas de coordinación, o traballo emocional e relacional, a dinamización da participación, a facilitación de colaboración ou a creación dos recursos de aprendizaxe, entre outros (FemTechNet, 2013). Ademais, os formatos virtuais poden resultar máis demandantes cara o profesorado, por parte dun estudantado que agarda unha resposta rápida e personalizada ás súas demandas (Kramarae, 2001).

Cómpre ter isto en conta, sobre todo nun contexto de precarización das condicións laborais do profesorado e nun contorno de traballo altamente dixitalizado, que dificulta a «desconexión dixital» (FemTechNet, 2013). Hai que engadir unha realidade universitaria onde todas estas tarefas de coidado (docencia, mentoría, acompañamento e vinculadas aos servizos en xeral) están moi feminizadas e infravaloradas nas estruturas de recoñecemento institucional, a diferenza das actividades de innovación e liderado, moito máis masculinizadas (Social Sciences Feminist Network Research Interest Group, 2017). Polo tanto, dunha banda, habería que facer partícipes tamén ás e aos estudantes dunha ética de coidado na súa relación co profesorado e, por outro, darlles unha maior visibilidade ao tempo e ao volume de traballo que implica este modelo de acompañamento ao estudantado en forma de recoñecemento institucional, sen esquecer que a «fenda» de coidados tamén afecta as investigadoras, como se puxo de manifesto durante os meses confinamento do 2020 (Unidade de Mulleres e Ciencia do Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020).

O espazo e o corpo desde a pedagogía feminista en liña

O espazo, como delimitación do contorno de aprendizaxe, é unha dimensión chave para caracterizar o proceso de ensinanza e aprendizaxe que, de feito, atravesas e afecta todo o resto de compoñentes dese proceso. Como vimos, na educación con soporte tecnolóxico, **o espazo** pode ser completamente virtual, ou ben unha combinación de espazo físico e virtual. Isto implica ter en conta as diferentes expresións do espazo que integran o contorno de aprendizaxe, dunha banda, para identificar de que xeito se manifestan as diversas formas hexemónicas posibles de opresión como o machismo, o clasismo, o racismo etc., e, doutra, para xerar configuracións e estruturacións do espazo que favorezan a inclusión e a equidade (Grup d'Educació i Gènere, 2020). Ao igual que acontece nos contornos presenciais ou físicos, algunhas características dos contornos virtuais poden favorecer ou dificultar a comunicación e determinar ou non unha xerarquía de roles no uso dos espazos e as formas de relación dentro destes. Así, algúns deseños e

arquitecturas tecnolóxicos poden favorecer unha relación de poder entre docente e estudantes, na que o estudantado asume un rol pasivo e receptor, e reflectir, en consecuencia, unha maneira de entender o ensino como transmisión vertical de coñecemento (Grup d'Educació i Gènere, 2020).

Tanto os espazos físicos como os virtuais xeran, a través das vivencias subxectivas e intersubxectivas, un **espazo simbólico** que determina aquilo que se percibe como posible ou non, como óptimo ou non, como axeitado ou non, e pode actuar como medio de control e de reprodución das formas hexemónicas de poder. Así, estes espazos poden converterse tanto no escenario de prácticas de coidado e apoio mutuo como de **violencias**. Como expoñen Heikkinen *et al.* (2008), os contornos de aprendizaxe en liña adoitan deixar moita responsabilidade sobre as e os estudantes, de maneira que poden sentirse soas e sóas súas experiencias de violencia e vulnerabilidade, polo que recomentan algún tipo de mentoría. Entón, do mesmo xeito que houbo unha crecente preocupación por identificar e erradicar as violencias machistas na educación superior (ERAC, 2020), cumpriría analizar tamén de maneira específica como estas se producen nos contornos de aprendizaxe en liña, tendo en conta o problema máis estrutural das violencias machistas en liña (Donestech, 2020), que tamén afecta as estudantes universitarias e está fortemente xenerizado (Faucher *et al.*, 2014; Cripps e Stermac, 2018). Nese senso, sería interesante incorporar nos espazos de aprendizaxe en liña a experiencia e o coñecemento producido desde o ciberfeminismo¹. Por conseguinte, desde a pedagogía feminista hai que traballar para que os espazos, tanto presenciais como virtuais, sexan percibidos por todas as persoas participantes como seguros, abertos a diferentes opcións, libres de prexuízos e estereotipos e onde poidan visibilizarse e subverter as xerarquías e as formas de opresión, pero todo iso sen dar por sentado aquilo que se entende por «espazo seguro»: coincidimos coa observación do Grup d'Educació i Gènere (2020) de non

¹ N. das A. Na sección 5 desta guía, baixo o título «Prevención de violencias en liña», ofrecemos algúns recursos que poden servir de inspiración.

asimilar espazos seguros con espazos estáticos ou fixos, senón que, precisamente, ao estaren abertos á crítica e á reconstrución constante por parte das e os participantes, teñen que entenderse á forza como espazos dinámicos e transformadores, o que implica unha certa dose de disrupción e de incerteza que todas e todos os participantes, incluído o profesorado, ha de aceptar.

Esta apertura é necesaria se entendemos que o proceso de ensinanza e aprendizaxe é sempre **relacional e encarnado** (*embodied*), tamén nos espazos virtuais e en formatos asíncronos. Iso quere dicir que, nos contextos mediados por tecnoloxía, pode xerarse tamén a vivencia subxectiva de «ser», a través da interacción social entre profesorado e estudantes, e entre estudantes, por exemplo, se se xeran oportunidades para compartir as experiencias e os coñecementos tácitos de todas e todos os participantes (FemTechNet, 2013). De acordo coa teoría das comunidades de indagación (*communities of inquiry*) de Garrison, Anderson e Archer (2000), a experiencia de aprendizaxe en liña dáse en confluencia de tres dimensións de «presenza»: a social, a cognitiva e a docente (ou didáctica). No manifesto de Kirkup *et al.* (2010), seguindo a proposta de Donna Haraway, a presenza materialízase en forma de *cyborg*. Isto é, as presenzas serán produto das interaccións humanos-tecnoloxía, cunhas determinadas lóxicas de inclusión e exclusión e posibilidades de actuación que virán non só delimitadas polas características humanas de quen participe (idade, nivel educativo, xénero, etnicidade etc.), senón tamén polos dispositivos tecnolóxicos que estean mediando a aprendizaxe e a interacción (hardware, software, conexión etc.). Hoxe en día, as tecnoloxías dixitais permiten múltiples formas de interacción e de cocreación entre cada suxeito e os obxectos de coñecemento, así como entre o colectivo e estes, o que permite ir moito máis aló das formas tradicionais de aprendizaxe baseada na presenza simultánea na aula de aprendices e docente. Profesionais da educación feministas que experimentaron nos últimos anos coas tecnoloxías dixitais propoñen ámbitos de desenvolvemento prometedores para a pedagogía feminista, como, por exemplo, os mundos virtuais ou a aprendizaxe a través de dispositivos

móviles. Este tipo de contornos permiten proporcionar unha maior **sensación de presenza**, que favorece as interaccións grupais de apoio.

A dimensión relacional e encarnada de aprendizaxe pode materializarse non só en espazos formais de aprendizaxe, senón tamén noutros contornos dixitais como son as **redes sociais** (Hughes, 2010): espazos que se xeran de maneira espontánea e que lles permiten aos e ás estudantes compartir información, aclarar dúbidas, comentar aspectos do curso e, en definitiva, crear unha rede de apoio entre iguais para a aprendizaxe, que poden combinar a sincronía e a asincronía, a canle textual (chat) e a audiovisual (videoconferencia). O uso destas redes pode ser promovido na educación en liña para favorecer a interacción informal entre iguais, fóra das plataformas tecnolóxicas institucionais ou, cando menos, fóra da estrutura e a supervisión dos espazos formais. Un dos obxectivos pode ser axudar a fixar un compromiso horario de dedicación ao estudo, de logro de obxectivos de aprendizaxe, así como de contacto e socialización co propio grupo. O profesorado pode animar á creación destes espazos e incluso pode dar recomendacións concretas para a súa configuración. Estes espazos serían deste xeito o equivalente virtual das bibliotecas, os corredores ou as cafetarías nos campus de educación presencial, que son chave tanto para as relacións persoais e a creación de redes, como para potenciar dinámicas de estudo compartido e traballo colaborativo, de aprendizaxe non formal e informal sen supervisión docente. Ás veces, o profesorado pode non ser partidario do uso destes espazos paralelos, porque se poden producir situacións nas que as e os estudantes o prioricen respecto da aula, o que pode dificultar a aplicación de metodoloxías participativas e colaborativas. Por outro lado, a non presenza docente nestes espazos pode dificultar un seguimento continuo da actividade do estudantado. Por iso, é importante pactar desde un inicio cos e as estudantes os espazos de actividade para a realización daquelas tarefas nas que a presenza docente sexa necesaria, así como os mecanismos que posibiliten o seguimento do seu traballo independente, desde a confianza e a dotación de graos progresivos de autonomía.

A análise do rol dos diferentes espazos que interveñen no proceso de aprendizaxe e as súas interrelacións, así como as posibilidades para xerar a sensación de presenza nos contornos virtuais, son elementos chave que debemos ter en conta se queremos facilitar unha educación inclusiva, que fomente un acceso e unha participación igualitarios, e unha relación próxima e horizontal, tanto entre estudantes como entre docente e estudantes. O reto non é doado, pois, como destaca Hugues (2007), estas propostas presentan paradoxos de seu: como deseñar uns contornos que poidan xerar asemade sentimento de pertenza e recoñecemento da diversidade? Como lograr que a inclusión dunha parte non implique a exclusión doutra? E canto precisan saber as e os estudantes sobre o resto para se sentiren parte da mesma comunidade de aprendizaxe?

Sen ánimo de ofrecer ningunha receita infalible, os seguintes apartados proporcionan unha serie de orientacións prácticas encamiñadas a acadar estes obxectivos. Para iso, enténdese que hai que identificar que elementos na configuración dos espazos de aprendizaxe están favorecendo ou dificultando unhas determinadas formas de expresión e de participación, pero que isto é inseparable das metodoloxías e as dinámicas da aula, das prestacións das ferramentas dixitais ao alcance, así como da linguaxe empregada nas interaccións, entre outros factores.

•• 04. Propostas para introducir a perspectiva de xénero na docencia en liña

Nesta guía consideramos de maneira central dúas das catro dimensións propostas polo Grup d'Educació i Gènere (2020) para conceptualizar a perspectiva de xénero na educación: o enfoque metodolóxico do proceso educativo, como enfoque ou principio de acción que guía o desenvolvemento das actividades, «o como»; o que transcorre nun contexto espazo-temporal concreto e, polo tanto, cuns condicionantes socioculturais determinados, «o onde». De forma subsidiaria, mais á vez inseparable nunha mirada holística do feito educativo, apúntanse estratexias e recursos para desenmascarar e superar o nesgo de xénero no currículo, isto é, nos contidos de aprendizaxe («o que»). E, por outro lado, a problematización do «quen» como cuestionamento crítico das formas de desigualdade por razón de xénero no feito educativo e, en concreto, no ámbito da educación superior, representa un paso previo necesario para entender a tarefa pedagóxica desde a asunción dun posicionamento ético-político. Aínda que a abordaxe dos contidos de aprendizaxe non é o obxecto central desta guía, hai que consideralos como parte dunha aproximación global ao deseño da aprendizaxe desde a que non podemos obviar a influencia recíproca que uns elementos exercen sobre os outros.

Tendo en conta esta mirada máis centrada na dimensión metodolóxica ca de contidos, a continuación preséntanse unha serie de propostas orientadas a incorporar a perspectiva de xénero na docencia en liña. Estas formulacións arrancan cunhas orientacións xerais sobre o deseño da aprendizaxe en liña, que deseguido se van despregando en oito compoñentes máis específicos. A elaboración destas propostas é o resultado dunha análise de literatura especializada de ámbito internacional, combinada con exemplos aplicados, tanto a partir de experiencias internacionais identificadas a través de pescudas en Internet, como de exemplos que achegaron profesoras dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación

da UOC —compartidos a través dunha enquisa elaborada polas autoras da guía e complementada con algunhas conversacións informais—. Por outro lado, no seguinte apartado desta guía recupéranse recursos considerados máis interesantes desde o punto de vista docente, como posible fonte de inspiración para a aplicación destas propostas.

Deseño da aprendizaxe en liña

O modelo de pedagogía feminista, inclusiva e en liña que introducimos nas seccións precedentes ten múltiples dimensións e formas posibles de materializarse na práctica. A través do **deseño** da aprendizaxe podemos modelar diferentes aspectos da nosa práctica con esta perspectiva. Este apartado pretende ofrecer orientacións para o deseño de propostas de aprendizaxe en liña ou con apoio tecnolóxico, desde unha perspectiva inclusiva e feminista, tendo en conta que non existe unha fórmula máxica para o deseño adecuado ao xénero e a diversidade (Mattern, 2009). É responsabilidade de quen diseña ser sensible ás diferentes necesidades e condicionantes, ter flexibilidade para se axustar a esta diversidade e facilitar varias formas de aprendizaxe (Mattern, 2009). Para conseguilo é imprescindible partir dunha boa base teórica (Goel e Stein, 2012). Ao mesmo tempo, o deseño da aprendizaxe ten que ser flexible e adaptativo dabondo para modificalo partindo das necesidades de casos e situacións particulares. A tecnoloxía pode actuar como facilitadora da personalización e a contextualización da aprendizaxe, pero hai que ter claro como aproveitar o seu potencial, en función do peso e o rol que lle outorgamos, para aplicala ao deseño e á dinamización das situacións de aprendizaxe.

No eido educativo e, en concreto, na educación superior, o deseño está presente en moitos planos, desde o deseño instrucional das materias até o deseño curricular dos plans de estudos, o deseño das facultades e as aulas como espazos físicos e, por suposto, o deseño dos contornos dixitais de aprendizaxe. O deseño ten unha forte repercusión nas nosas vidas polo seu papel mediador da realidade e, obviamente, tamén no ámbito educativo. Con todo, moitas das decisións de deseño non son transparen-

tes nin responden a procesos de reflexión e discusión colectivos, nos cales interveñan os diferentes implicados e implicadas. Estes deseños acríticos poden, de forma máis ou menos consciente ou intencionada, contribuír a perpetuar as experiencias das e os aprendices que se atopan en situación de marxinación ou desigualdade. A continuación, facemos un repaso dalgunhas perspectivas de deseño inclusivas que procuran reverter esta situación, como, por exemplo, os modelos de deseño sensibles ao xénero, o deseño universal da aprendizaxe ou a *design justice*.

Segundo Meßmer e Schmitz (2007, p. 136), unha visión feminista do deseño da aprendizaxe en liña deberá ter en conta as estruturas de xénero na didáctica e a tecnoloxía de apoio para evitar reproducir os estereotipos de xénero e, á vez, buscar estratexias de inclusión que permitan: a) focalizarse na diversidade de aprendices —non só en termos de xénero, senón tamén, por exemplo, de idade, clase, etnia e status socioeconómico, así como na interrelación de todos estes factores— e crear condicións para apoiar as súas diversas demandas en termos tecnolóxicos, e b) concentrarse no proceso de construción do xénero na interacción entre as e os aprendices e a tecnoloxía educativa, utilizando un concepto flexible e fluído da identidade de xénero, alén da dicotomía home-muller, que considere, ademais, o contexto no que se producen as prácticas. Estas autoras propoñen un **deseño da aprendizaxe en liña sensible ao xénero** (*gender-sensitive*) e orientado á diversidade de aprendices (*diversity-oriented*), é dicir, que teña en conta as diferenzas de xénero, pero tamén a pluralidade e as mutuas relacións entre as facetas individual, social, cultural e tecnolóxica e, polo tanto, a influencia destas en quen aprende, na súa diversidade, os escenarios de aprendizaxe e os sistemas de *e-learning* (Schmitz, Meßmer e Schinzel, 2006). Velaquí algunhas das recomendacións específicas destas autoras.

Organización do traballo e do currículo:

- Evitar as referencias á división do traballo por xéneros; por exemplo, homes para cuestións técnicas e mulleres para aspectos de contido.

- Utilizar definicións inclusivas desde a perspectiva de xénero; por exemplo, as habilidades mediáticas teñen en conta as habilidades sociais e as competencias reflexivas e non só as tecnolóxicas.
- Recorrer a formas de aprendizaxe que promoven a cooperación e a creatividade aumentada.

Métodos didácticos para os novos medios:

- Dispor de contido contextualizado tendo en conta temas abstractos.
- Buscar exemplos relevantes para a vida real e as experiencias persoais.
- Evitar especificacións baseadas no contexto das vidas dos homes —como oposto ao das mulleres—: recorrer a representacións de xénero sen nesgos, usar linguaxe neutra de xénero, facer unha selección de temas equilibrada, apropiacións de rol independentes do xénero e contido de xénero sen nesgos.
- Ter como referente unha didáctica baseada en teorías construtivistas da aprendizaxe.
- Usar deseños multimodais, representacións gráficas e dinámicas, formas alternativas de representación para varios estilos, intereses e experiencias de aprendizaxe.
- Desenvolver sensibilidade aos estereotipos de xénero e discusión das diferenzas.

Apoio tecnolóxico:

- Empregar tecnoloxías axeitadas para o uso cotián e doadas de usar, no canto de sobrecargadas.
- Dispor de facilidades para que as persoas usuarias poidan deseñar e compartir as tecnoloxías.
- Ter un contorno deseñado para a aprendizaxe centrado na persoa aprendiz, e baseado na exploración e a experimentación (principios construtivistas).
- Implementar varias opcións de navegación.
- Levar a cabo desenvolvementos tecnolóxicos específicos para reforzar o traballo en equipo.

Como ferramenta de apoio no proceso de implementación dun novo plan docente do grao de Psicoloxía da UOC, o equipo de profesorado elaborou unha serie de guías de uso interno que teñen que servir para orientar o deseño ou a adaptación das materias. Estas guías baséanse no que se identificou como «fortalezas», que xa estaban presentes no plan docente previo e que aínda queren potenciarse máis no novo plan. Unha destas fortalezas e guía é a relativa á perspectiva de xénero, cuxa autora é a profesora Ana Gálvez Moro. Neste caso, ofrécese un decálogo sobre como aplicar esta perspectiva ás diversas materias, con orientacións específicas e exemplos concretos. Este decálogo incorpora recomendacións orientadas ao uso da linguaxe, a construción do coñecemento —visibilizando o coñecemento producido por mulleres e sobre as mulleres e incorporando miradas e achegas que permitan desvelar o peso e os efectos do androcentrismo—, así como estratexias para incluír a análise de como se configuran as diferenzas e as desigualdades de xénero nun contexto patriarcal e como estas poden derivar en violencia de xénero. Por último, tamén se propón traballar sobre como se pode intervir desde a psicoloxía na loita contra esta desigualdade e as súas consecuencias. Estas orientacións están dirixidas aos diferentes elementos presentes no proceso de deseño das materias: competencias e resultados de aprendizaxe, contidos ou materia, recursos didácticos, actividades de aprendizaxe e relacións estudantadoprofesorado. Así as cousas, estas guías constitúen un material vivo e aberto a novas propostas e orientacións para incorporar a medida que se vaia implementando o deseño das materias desde os diferentes ámbitos da psicoloxía.

Outras achegas relevantes desde o concepto da docencia en liña sensible ao xénero como a de Wiesner (2005) establecen pautas que teñen que ver coa achega de sistemas de apoio sociotécnico adecuados, como, por exemplo, proporcionar unha visión clara de toda a estrutura de contidos dun curso ou metaplano; ofrecer oportunidades de aprendizaxe versátiles, flexibles, interactivas e anónimas; ofrecer unha ampla gama de canles de comunicación; ter en conta diferentes niveis —técnicos e de contido— de coñecemento, así como as condicións de vida e de traballo dos

e as aprendizices etc. Trátase, en definitiva, de ofrecer sistemas modulares e funcionalidades que poidan seleccionarse ou non de maneira opcional en función das necesidades, sinxelos e intuitivos, adaptables polas propias persoas usuarias e abertos dabondo para incorporar novos desenvolvementos. Canto ao acceso e á visualización da información, consistiría en potenciar as opcións de amosar a súa complexidade, as interconexións e a contextualización.

No ámbito do deseño educativo, ás correntes inclusivas engrenouse en boa parte o que se coñece como **deseño universal da aprendizaxe**. Este céntrase na creación intencionada de espazos e materiais de aprendizaxe que apoiem a diversidade de aprendizices e que axuden a contrarrestar os nesgos existentes no deseño educativo. Os principios fundacionais do deseño universal da aprendizaxe para eliminar as barreiras e favorecer unha educación inclusiva teñen que ver con proporcionar múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación (Pastor, 2019). Estes principios atravesan a presentación e a interacción das persoas aprendizices cos contidos disciplinares que terán que reflectir enfoques epistemolóxicos e ontolóxicos diversos. En palabras de Collier (2020), o deseño inclusivo «considera toda a gama de diversidade humana respecto da capacidade, a linguaxe, a cultura, o xénero, a idade e outras formas de diferenza», e, polo tanto, vai máis aló da accesibilidade e propónse xustamente xerar deseños que permitan que prospere esta diversidade. No ámbito da educación superior, coma noutros, observamos que, na última década, a interpretación do concepto de inclusión e o foco para a acción se desprazaron desde a identificación de subgrupos específicos de aprendizices en situación de desvantaxe, tradicionalmente por razón dalgunha discapacidade, cara a estrutura, os procesos e as prácticas dentro das institucións que crean barreiras para as experiencias equitativas (Wray, 2013). Este feito orixina unha tensión entre a necesidade de producir deseños máxime inclusivos e asemade manter a mirada nos grupos particularmente marxinados.

Desde as perspectivas críticas e interseccionais, a *design justice* emerxeu como un campo para sinalar e reverter as formas nas que o deseño

reproduce os posicionamentos dominantes ou hexemónicos (supremacía branca, heteropatriarcado, capitalismo e colonialismo) en canto aos obxectos e os sistemas, como, por exemplo, as interfaces dixitais, e como estes posicionamentos inflúen na distribución de riscos, prexuízos e beneficios entre varios grupos de persoas (Constanza-Chock, 2018). Este movemento reformula os procesos de deseño a través de prácticas creativas e colaborativas, para centralo precisamente naquelas persoas que adoitarían ficar á marxe ou que mesmo resultarían marxinas. Así, propónse garantir unha distribución máis equitativa dos beneficios e os prexuízos do deseño; conseguir unha participación xusta e significativa nas decisións implicadas, así como o recoñecemento de tradicións, coñecementos e prácticas de deseño baseadas na comunidade (Constanza-Chock, 2020). Para facelo, baséase nuns principios compartidos arredor dos que se pode artellar unha rede de profesionais que, de maneira intencional, tezan prácticas de deseño que eviten, no posible, reproducir a desigualdade estrutural e as distintas formas de opresión (Design Justice Network, 2016):

1. Utilizamos o deseño para manter, coidar e apoderar as nosas comunidades, así como para buscar a liberación dos sistemas explotadores e opresivos.
2. Centramos as voces das persoas que se ven directamente afectadas polos resultados do proceso de deseño.
3. Priorizamos o impacto do deseño sobre a comunidade por encima das intencións de quen deseña.
4. Vemos o cambio como emerxente dun proceso responsable, accesible e colaborativo, no canto de ser un punto ao final dun proceso.
5. Vemos o papel de quen deseña como o de alguén que facilita e non como alguén especialista.
6. Cremos que calquera persoa é experta segundo a súa propia experiencia vivida e que todas temos achegas únicas e sobranceiras coas que contribuír a un proceso de deseño.
7. Compartimos coñecementos e ferramentas de deseño coas nosas comunidades.

8. Traballamos para conseguir resultados sostibles, dirixidos e controlados pola comunidade.
9. Traballamos cara a solucións non explotadoras que nos volvan conectar coa terra e entre nós.
10. Antes de procurar novas solucións de deseño, buscamos aquilo que xa funciona dentro da comunidade. Honramos e elevamos os coñecementos e as prácticas tradicionais, indíxenas e locais.

As pedagogías da *design justice* fundaméntanse no movemento da educación popular impulsado por Paulo Freire e, polo tanto, nunha pedagogía crítica que se propón cuestionar a realidade para desenvolver a conciencia crítica colectiva e un sentido de axencia entre os e as aprendices, como persoas que aprenden. Estes principios conxugan, pois, unha serie de enfoques nos que non podemos afondar neste espazo, mais que achegan ideas interesantes para a práctica pedagóxica e o deseño da aprendizaxe que trataremos de recoller nas seguintes páxinas, como, por exemplo: a pedagogía tecnolóxica comunitaria crítica (*critical community technology pedagogy*), o deseño de acción participativa (*participatory action design*), o feminismo de datos (*data feminism*), o construcionismo (*constructionism*), así como algúns aspectos da alfabetización dixital (ConstanzaChock, 2020)².

Levar á práctica estes enfoques do deseño da aprendizaxe non é sinxelo e require unha autoanálise e unha avaliación constantes das nosas decisións, desde unha ollada aberta a recoñecer as formas de exclusión e as barreiras que poden supor para o estudantado (Collier, 2020). Isto implica necesariamente estar en disposición de escoitar o estudantado e tamén require apoio institucional. Proporcionar un contorno inclusivo e facilitador da aprendizaxe exige compartir unha comprensión dos valores e os principios que sustentan a práctica pedagóxica. Polo tanto, ofrecer estratexias e momentos para involucrar as e os estudantes en proceso de

² A autora repasa o capítulo quinto do seu libro: «Design Pedagogies: ‘There’s Something Wrong with This System!’» (2020). *A Design Justice* (1.ª ed.). <https://designjustice.mitpress.mit.edu/pub/y2ymuvuk/release/1>

deseño pode axudar a identificar os posibles axustes necesarios. Todo iso ten que producirse como parte dun ciclo constante de reflexión e de autoavaliación da propia docencia, que permitirá ir puíndo e mellorando aqueles aspectos que atopásemos máis problemáticos na práctica (Freie Universität Berlin, 2017c), de forma gradual e progresiva.

Xa que logo, cómpre ter presentes todas as dimensións do deseño e da propia acción docente nas que podemos incidir para impartir unha docencia sensible ao xénero. Algunhas universidades ofrecen instrumentos de autoavaliación dos cursos que poden resultar útiles tamén ao enfocarse o deseño das materias. A ferramenta da Universidade de Friburgo, por exemplo, propón unha avaliación do curso a partir de oito dimensións que poden valorarse de forma independente: a) perfil do curso; b) resultados de aprendizaxe; c) métodos de ensinanza e aprendizaxe; d) avaliación da aprendizaxe do estudantado; e) condicións de estudo (acceso, carga de traballo, mobilidade); f) información e promoción sobre o programa de estudos; g) asesoramento e apoio ao estudo, e h) marco institucional.

Considerando estas perspectivas sobre o deseño sensible ao xénero, inclusivo e crítico, a continuación afondaremos nunha serie de compoñentes específicos do deseño da aprendizaxe e a acción docente para a práctica dunha docencia en liña feminista:

- A. Posicionamento docente no enfoque pedagóxico e concepción de ensinanza e aprendizaxe.
- B. Formulación de competencias e obxectivos de aprendizaxe.
- C. Metodoloxías e actividades de aprendizaxe.
- D. Contornos e recursos de aprendizaxe.
- E. Combinación espazo/tempo: virtualidade-presencialidade e sincrónica-asincronía.
- F. Relación educativa e implicación dos e as estudantes.
- G. Avaliación das aprendizaxes e da acción docente.
- H. Apoio ás e aos estudantes.

Centrámonos neste conxunto de aspectos, que identificamos como especialmente críticos, polo feito de desempeñar un papel clave para a arti-

culación dos principios pedagóxicos feministas en contextos de práctica educativa na universidade. O modelo de referencia para a descrición destes compoñentes é o da docencia en liña ou aprendizaxe virtual como foco desta guía, a pesar de que en moitos casos é doado transferir as propostas a situacións de aprendizaxe que combinan virtualidade e presencialidade, ou incluso totalmente presenciais. Se ben un compoñente clave, como marco de actuación docente, sería o plan de estudos correspondente, xa explicamos que non nos imos referir directamente a uns contidos ou un temario concretos, senón que falaremos en termos xerais, para desenvolver o resto de compoñentes. Para cada compoñente inclúese unha descrición, unhas pautas ou recomendacións para abordalo e, nalgúns casos, tamén un exemplo de aplicación.

A. POSICIONAMENTO DOCENTE NO ENFOQUE PEDAGÓXICO E CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA E APRENDIZAXE

Deseñar escenarios de aprendizaxe cunha perspectiva feminista implica unha reflexión e unha autoanálise previa sobre as intencións, os valores e as crenzas, tanto respecto do que se considera o non «normal» na sociedade, como sobre o posicionamento respecto dos principios pedagóxicos descritos e, por extensión, sobre a concepción mesma da ensinanza e a aprendizaxe e os roles docentes e discentes. O comportamento docente e o deseño das situacións de ensinanza e aprendizaxe poden contribuír a perpetuar relacións xerárquicas sen que sexamos conscientes diso. Precísase unha reflexión crítica sobre os estereotipos e os prexuízos, así como sobre o papel e a responsabilidade ao apoiar a diversidade dos e as estudantes nas situacións de aprendizaxe.

Para empezar, Arango Restrepo e Corona-Vargas (2016) sinalan un conxunto de aspectos básicos que teñen que ver coa adopción dunha perspectiva de xénero nos que haberá que profundar:

- Distinguir entre conceptos como sexo, xénero e construción de xénero, rol de xénero, expresión e identidade de xénero, orientación sexual; diversidade, inclusión, equidade etc.

- Recoñecer a diversidade, reconstruíndo a versión oficial e incluíndo unha mirada de xénero, que dea luz ás contribucións das mulleres e outros colectivos invisibilizados.
- Recoñecer as formas de masculinidade imperantes na relación co modelo de relación social patriarcal e identificar as masculinidades diversas e alternativas que coexisten na sociedade.
- Coñecer os movementos feministas e as manifestacións sociais contra a homofobia do sistema patriarcal, así como a historia dos dereitos civís e as loitas de mulleres e homes, fóra da orde patriarcal establecida.
- Comprender e analizar a inxustiza social e as formas de discriminación e desigualdade no trato entre as persoas, as microviolencias ou os «micromachismos» nas relacións interpersoais e os sutís procesos colectivos de acción social xeradores de discriminación, invisibilización e anulación de enfoques, perspectivas etc. non «normalizadas» na sociedade patriarcal, base do modelo piramidal da violencia de xénero.
- Desenvolver a capacidade para relacionarse e formar a diversidade de colectivos arredor da idea de equidade, e desenvolver un sentido de emprendemento de xénero para unha auténtica transformación da cultura de xénero nos escenarios e contextos educativos.

Dehler e Gilbert (2010) propoñen dous posibles enfoques para unha práctica docente sensible ao xénero: implícito e explícito. Unha das primeiras decisións que hai que tomar é, pois, cal destes enfoques adoptaremos. De feito, na nosa proposta, quedarían integrados os dous. No enfoque explícito propónse abertamente o traballo da competencia de xénero ou, cando menos, dos aspectos de xénero como obxectivo de aprendizaxe do plan docente. Para iso, integra expresamente contidos e cuestións relacionados co xénero e propónse abordar as desigualdades por razón de xénero no contexto da disciplina; discute aspectos de xénero e anima o estudiantado a identificar os propios estereotipos e a reflexionar para deconstruílos. Un

enfoque implícito propónse crear un contorno baseado no respecto e a equidade, que lles permita a diferentes grupos de estudantes, independentemente do seu xénero, a súa orixe social, cultural etc. ter éxito na aprendizaxe: pártese do principio da diversidade de estudantes, as súas experiencias e aproximacións á aprendizaxe; evita atribuír características baseándose na diferenza (de xénero, clase social etc.), e reflexiona e analiza as propias crenzas e expectativas asociadas ao xénero para evitar que condicionen o proceso de ensinanza e aprendizaxe.

A reflexión sobre a práctica require referentes ou puntos de contraste e apoio, tanto por parte doutros compañeiros e compañeiras, como do ámbito institucional. Por iso, ao adoptar un enfoque ou outro hai que tomar tamén conciencia dunha serie de barreiras específicas que podemos atopar no contexto da educación en liña (Sator e Williams, 2020):

- O respecto e o valor da diversidade teñen que integrarse no deseño do curso para mitigar a marxinação da diversidade de estudantes existente.
- O desenvolvemento profesional do profesorado non incorpora unha formación acelerada e explícita para elaborar deseños accesibles e inclusivos.
- O deseño de cursos en liña non adoita ter en conta a diversidade de identidades e contextos das e os estudantes.
- Con frecuencia, os cursos fórzanse para facer que se adapten a estudantes diferentes ou non normativas, cando o seu deseño de base se dirixe á norma dominante.
- As epistemoloxías e ontoloxías eurocéntricas e occidentais poden xerar marxinação para persoas diferentes ou non normativas.
- Os estereotipos de xénero, culturais, sociais, étnicos etc. aínda están presentes e afectan a comunicación, a colaboración e a aprendizaxe.
- As distintas expectativas e perspectivas sobre o coñecemento e a aprendizaxe, os problemas lingüísticos etc. poden xerar desaxustes culturais.

- Algunhas e algúns estudantes poden manifestar reticencia á interacción en contornos en liña polo feito de percibila como forzada, artificial ou incluso intimidatoria, o que pode xerar sensación de illamento.
- A alfabetización dixital do estudantado non adoita incorporar as competencias de uso específico das tecnoloxías dixitais para a aprendizaxe.
- O acceso, os usos tecnolóxicos e a alfabetización dixital é diferente en función do contexto cultural e socioeconómico do estudantado.
- O uso de novos medios tecnolóxicos implica sempre unha curva de aprendizaxe e algunhas e algúns estudantes precisan apoio e ánimos no proceso.

Adoptar unha perspectiva crítica cara o poder na relación educativa pode traducirse en ámbitos e accións tan diversos como os seguintes (Freie Universität Berlin, 2017d):

- Facernos conscientes da diversidade de estudantado e facer o posible para adaptármonos a esta diversidade con flexibilidade, para evitar que estas diferenzas sexan xeradoras de situacións de desigualdade.
- Buscar os «baleiros», facerse preguntas e explorar novas perspectivas. Animar o estudantado a estender as súas perspectivas máis arraigadas, a reflexionar de maneira crítica ou, se é necesario, a desbotalas de todo.
- Volvémonos conscientes das asuncións que facemos respecto de estudantes diversas para evitar a reprodución de estereotipos.
- Crear un ambiente onde os erros sexan fontes de aprendizaxe ou *errorfrendliness*: só se pode mudar a propia ignorancia, os prexuízos e os resentimentos unha vez recoñecidos. Xerar situacións onde as persoas poidan confrontar e facerse conscientes da reprodución de relacións de poder e da xeración de situacións discriminatorias que tivesen un efecto negativo sobre certas persoas, coa vontade de converter aquela circunstancia nunha oportunidade de aprendizaxe.

- Evitar a discriminación (non) consciente: os padróns e os roles tradicionais —como os estereotipos de xénero— na ensinanza reproducense tanto de maneira consciente como inconsciente. Estes son algúns exemplos: o uso da linguaxe, a selección de imaxes, materiais ou contidos discriminatorios, a asignación de tarefas baseada en roles estereotípicos, o recoñecemento do mesmo rendemento de maneira incoherente; o dar confianza e apoio de maneira desigual; o amosar expectativas diferentes de maneira desigual etc.
- Recoñecer e evitar o *othering* ou a alterización: non xerar dinámicas onde determinadas ou determinados estudantes aparezan fóra da norma, inusuais ou exóticas ou exóticos. Independentemente de que se trate de atributos positivos ou negativos, este proceso de extracción de individuos dunha norma común desvaloriza «o outro ou a outra» e infla o valor do grupo como «normalidade». Asumir as identidades múltiples e o feito de que ningunha nin ningún estudante ten por que erixirse como representante de ningún colectivo en concreto. Do mesmo xeito, evitar que estes «outros ou outras» se tornen en obxectos de estudo de persoas situadas en posicións privilexiadas.
- Tratar as e os estudantes de maneira equitativa, tendo en conta as particularidades e as necesidades específicas que poida haber dentro do grupo: isto implica atender tanto as necesidades de aprendizaxe como as historias de vida e condicións para o estudo de cada estudante individualmente. Asumir que non todas as estratexias para contrarrestar o trato desigual dun grupo social específico teñen que ter sentido para cada integrante dese grupo. Isto ten relación coa interseccionalidade da discriminación e a desigualdade.
- Intervir nas situacións de discriminación: visibilizalas e dar dimensión do problema, para contrarrestalas na súa especificidade, sobre todo de cara a quen non lle afecte directamente.

- Poñer o foco nos mecanismos estruturais das desigualdades para aproveitar os recursos para reducilas: non se trata de outorgar favores especiais, senón de compensar as desvantaxes, empren-der accións afirmativas e desmontar estruturas prexudiciais.
- Crear posibilidades de acción no canto de vitimizar: visibilizar as situacións de desigualdade, mais tamén a voz e a vontade das persoas discriminadas, así como exemplos de cambio e transformación: as persoas que experimentan discriminación non son vítimas sen voz que dependan da xenerosidade do resto, senón que reali-zan solicitudes xustificadas e teñen coñecemento e vontade.
- Recoñecer os diferentes posicionamentos: tanto o profesorado como o estudiantado poden resultar afectados pola desigual-dade e a discriminación de maneira moi desigual e as experiencias poden ser múltiples. Estas posicións variables dan lugar a diferen-tes enfoques dos temas e, decote, a necesidades e dúbidas diver-sas, e algunhas persoas poden amosar resistencias ou pór límites ao se formularen certas cuestións. Ninguén ten que sentirse empu-rrada ou empurrado a facer públicas as súas situacións ou as súas experiencias de marxinación, contra a súa vontade. Comunicarse de maneira transparente arredor de certas cuestións pode xerar tensións; polo tanto, cumprirá chegar a marcos de consenso que marquen uns límites cos que todo o mundo se sinta cómodo.
- Buscar e promover espazos de intercambio para aprender de comentarios ou consellos de colegas.
- Ter presente que unha educación non discriminatoria é un obxec-tivo que nunca se pode acadar totalmente, pero que ten que guiar a nosa acción, polo que precisamos crear espazos de reflexión de autoavaliación orientados á mellora constante. Trátase, polo tanto, de crear estruturas para a práctica profesional nas que a autorreflexión non só sexa posible, senón que tamén se considere desexable e reciba un apoio sistemático.

Para poder facer unha autoanálise exhaustiva das condicións que atravesan as diferentes dimensións da práctica docente pode utilizarse unha das listas de control (*checklists*) que se inclúen no apartado de recursos ou pode confeccionarse expresamente a partir dos elementos mencionados até agora.

Unha vez feita esta reflexión, é importante decidir como os principios feministas —ou sensibles ao xénero— se reflectirán de maneira máis ou menos explícita e transparente no plan docente, así como os valores ou supostos implicados e como está previsto que impregnen a dinámica da aula, as relacións e a linguaxe. En todo caso, é importante que as e os estudantes comprendan como e por que esta perspectiva estará integrada na materia e como se agarda que a incorporen tamén na súa actividade. Así mesmo, poden proporcionarse recursos e fontes específicas para ampliar información relacionada co tema para as e os estudantes. Trátase, en definitiva, de negociar e de establecer un tipo de contrato con todo o alumnado respecto da perspectiva de xénero dentro do marco da materia.

B. FORMULACIÓN DE COMPETENCIAS E OBOECTIVOS DE APRENDIZAXE

A partir da autoanálise de partida e tendo en conta a propia experiencia no ámbito de coñecemento e a metodoloxía, así como os requirimentos específicos da materia, pódense determinar que obxectivos de aprendizaxe poden relacionarse co xénero e a diversidade. Estes obxectivos terán que formularse de maneira explícita e estar fundamentados nalgún tipo de análise das relacións de poder, as estruturas sociais e o contexto educativo, baseado no xénero.

De empregarse un deseño fundamentado en competencias, haberá que partir da formulación das competencias que se queren traballar. Pódense propoñer como parte do conxunto de competencias específicas da disciplina, ou como competencias básicas ou transversais. As competencias transversais ou transdisciplinares son aquelas que desenvolven as persoas á marxe do ámbito de coñecemento ou de especialización, son multifuncionais e, polo tanto, capacitan as persoas para desenvolverse e

aprender en diferentes contextos ao longo da vida. Trátase dun conxunto de coñecementos, habilidades, destrezas e actitudes relacionadas coa dimensión persoal e social dos suxeitos que, desta maneira, incorporan compoñentes cognitivos, metacognitivos e instrumentais, pero tamén afectivos e emocionais, relacionais e de valores. Poden vencellarse, polo tanto, cos *habits of mind* aos que faciamos referencia no apartado 3.

A UNESCO propón oito competencias transversais chave vinculadas aos obxectivos de desenvolvemento sostible (ODS) para incorporar na docencia universitaria: pensamento sistémico; anticipación; normativa; estratexia; colaboración; pensamento crítico; autoconciencia e resolución de problemas (UNESCO, 2017:10). Calquera destas competencias pode tomarse como punto de partida para reformularse desde unha perspectiva feminista sensible ao xénero, en función dos aspectos que se queiran priorizar.

No caso da Universitat Oberta de Catalunya, por exemplo, definiuse expresamente unha competencia transversal, que se incluírá en todos os programas de grao e mestrado, para o traballo da dimensión ética e de responsabilidade social, relacionada cos obxectivos de desenvolvemento sostible (ODS) (Nacións Unidas, 2015), que abrangue a perspectiva de xénero. Trátase da **competencia transversal de compromiso ético e global**, cos seguintes enunciados para os niveles de grao e mestrado respectivamente:

Actuar de maneira honesta, ética, sostible, socialmente responsable e respectuosa cos dereitos humanos e a diversidade, tanto na práctica académica como na profesional (grao).

Actuar de maneira honesta, ética, sostible, socialmente responsable e respectuosa cos dereitos humanos e a diversidade, tanto na práctica académica como na profesional, e deseñar solucións para a mellora destas prácticas (mestrado).

Para acompañar o profesorado na implementación desta competencia nas diferentes materias, tamén se deseñou un paquete a modo de caixa de ferramentas ou *toolkit*, que incorporamos no apartado de recursos desta guía, así como unha formación específica.

Outra posibilidade máis ambiciosa é formular un sistema de competencias expresamente concibido para desenvolver a igualdade de xénero nun contexto ou ámbito específico. Neste caso, podemos considerar diferentes tipos de habilidades para decidir que queremos priorizar. Rosenkranz-Fallegger (2009) propón catro tipoloxías:

1. Competencias disciplinarias: as e os estudantes coñecen conceptos e cuestións fundamentais dos estudos de xénero e son capaces de demostrar a súa relevancia en relación coas preguntas, os marcos teóricos e os contidos da súa propia disciplina.
2. Competencias metodolóxicas: as e os estudantes teñen capacidade de aplicar os seus coñecementos e as súas competencias en materia de xénero a diferentes contextos científicos e profesionais e, polo tanto, de levar a perspectiva de xénero a situacións concretas da súa práctica profesional.
3. Habilidades sociais ou relacionais: as e os estudantes teñen capacidade de recoñecer aspectos de xénero nas súas relacións profesionais, tanto co resto de compañeiras e compañeiros, como de clientes ou pacientes, así como de xestionar os aspectos informais con sensibilidade de xénero.
4. Capacidade de reflexión: os e as estudantes teñen capacidade de reflexionar sobre as súas formas de actuar cara a homes e mulleres, así como de cuestionar os estereotipos de xénero que poden estar condicionando a súa actitude persoal.

Mimbrero *et al.* (2017) formulan unha proposta nesta liña presentando un modelo de competencias para a transformación das culturas de xénero dos contextos organizacionais. Este modelo fundaméntase na teoría sociocultural e recoñece tres niveles nos que os xéneros se manifestan como sistema de relacións baseado no poder: sociocultural, interaccional e individual. Sobre esta base, as autoras clasifican as competencias en catro tipos: competencias de coñecemento e materia de igualdade —situadas no plano sociocultural—, competencias metodolóxicas e competencias de participación —ambas situadas no plano relacional— e competencias per-

soais —no plano persoal—. Este modelo pódese tomar tamén como punto de partida para identificar ámbitos de desenvolvemento competencial que poida ser de interese traballar.

Unha vez formuladas as competencias que se queren traballar, haberá que operacionalizalas para vehiculadas a través das actividades de aprendizaxe e a súa avaliación. Con esta finalidade, defínense os resultados de aprendizaxe específicos que pretenden acadarse a través das actividades de aprendizaxe que se lle proporán ao estudantado. Os resultados de aprendizaxe expresan de forma clara e concreta aquilo que pretendemos que cada estudante logre, en relación coa súa capacidade para coñecer, adoptar, actuar, relacionarse e pensarse con perspectiva de xénero ou desde unha perspectiva feminista, ora no seu campo profesional, ora no ámbito persoal e social.

Exemplos de resultados de aprendizaxe

Recoñecer, comprender e respectar a diversidade funcional, social, cultural, económica, política, lingüística e de xénero.

Recoñecer e analizar criticamente as causas e os efectos das desigualdades por razón de sexo e de xénero no ámbito profesional.

Os resultados de aprendizaxe determinan, polo tanto, os obxectivos de aprendizaxe e os criterios de avaliación. Tamén teñen que estar estreitamente conectados coas actividades de aprendizaxe, é dicir, os escenarios e as tarefas que lle proporemos facer ao alumnado para logralos.

C. METODOLOXÍAS E ACTIVIDADES DE APRENDIZAXE

O enfoque metodolóxico determina o tipo de actividades de aprendizaxe que lle proporemos ao estudantado. Para comezar, ten que permitir lograr os resultados ou os obxectivos de aprendizaxe establecidos. Non obstante, tomar decisións sobre as metodoloxías de aprendizaxe implica ter en conta un conxunto de elementos. Como vimos, a pedagogía feminista fornécenos duns parámetros metodolóxicos específicos. Isto é, haberá que preguntarse, por exemplo, que tipo de interacción pedagóxica favo-

rece o desenvolvemento de opinións e accións críticas fronte as normas estereotipadas de xénero. A metodoloxía tamén terá que ser a axeitada para traballar os contidos disciplinares específicos. Isto ten unha relación estreita coa concepción de coñecemento e a forma na que este se constrúe. Polo tanto, ao escoller as metodoloxías de aprendizaxe haberá que facerse preguntas como as seguintes (Chick e Hassel 2009, p. 201-202):

- Os conceptos represéntanse en termos de branco e negro ou recoillendo a súa complexidade e ambigüidade?
- Como se estrutura a aprendizaxe? As e os estudantes aprenden de maneira individual, competitiva, cooperativa ou colaborativa?
- As tarefas e as actividades animan ao estudiantado a reproducir a información que achega o profesorado, unha autora ou un autor de referencia ou outras figuras de autoridade tradicionais? Ou o significado constrúese a partir da síntese do coñecemento autorizado, a achega de compañeiras e compañeiros e as propias experiencias?
- O estudiantado ten o desafío de explorar algo novo?
- O contido do curso está conectado coa vida das alumnas e os alumnos e coa realidade fóra da aula?
- Agárdase que as e os estudantes pensen e se impliquen coa súa aprendizaxe alén da aula e constrúan os seus propios significados e conexións?

Doutra banda, traballar o coñecemento disciplinar desde unha perspectiva de xénero supón aplicar unha tripla mirada que tamén ten unhas implicacións claras no terreo metodolóxico: a) a abordaxe dos aspectos profesionais da disciplina; b) o cuestionamento e a crítica do coñecemento disciplinar e c) a produción e o uso dos resultados da investigación dentro da disciplina (Kortendiek, 2011).

a) A abordaxe dos aspectos profesionais da disciplina

Trátase de sensibilizar o estudiantado sobre os roles de xénero e os estereotipos existentes na súa disciplina, para facelo consciente da importancia do xénero na vida profesional e formar unha actitude reflexiva crítica —e autorreflexiva e autocrítica— cara a súa futura actividade. Neste con-

texto, as situacións comunicativas e relacionais propias da profesión —por exemplo, entre persoal médico e paciente— e as percepcións relacionadas co xénero teñen que traballarse especialmente. Discutir sobre a historia e o desenvolvemento dunha profesión en termos de xénero e examinar as relacións de xénero dentro dun ámbito específico implica formularse preguntas como as seguintes: cales son as consecuencias dunha alta porcentaxe de mulleres ou de homes para a experiencia profesional? Existen xerarquías profesionais? Como se terían que deseñar políticas de persoal respectuosas co xénero? A remuneración dos chamados «postos de traballo de mulleres» e de «homes» difire? Que equilibrio hai entre o traballo e o tempo libre/vida familiar? Podemos observar a disolución do comportamento específico de xénero e das carreiras típicas de homes/mulleres?

b) O cuestionamento e a crítica do coñecemento disciplinar

Trátase de instar o estudiantado a detectar nesgos de xénero nas súas disciplinas; isto é, aprender a cuestionar quen investigou e publicou que, cando, por que e como, poñendo o foco no androcentrismo, nas dicotomías de xénero ou na sensibilidade de xénero, na produción de coñecemento. Isto supón ter en conta o traballo e as achegas de autoras e investigadores dentro das respectivas disciplinas. Do mesmo xeito, ten que prestarse atención aos exemplos prácticos que se empregan e asegurarse de que non contribúen a manter os estereotipos, senón que adoptan imaxes de xénero modernizadas e resistentes ou inusuais. Tamén cómpre revisar as culturas de ensino específicas da materia e ter en conta situacións de aprendizaxe e traballo do mesmo sexo e mixtas. Outro aspecto importante é o traballo da sensibilidade e a reflexión sobre a linguaxe que se emprega na disciplina, que ten que ser equilibrado entre xéneros, xa que a fala pode reproducir as xerarquías de xénero e contribuír á construción de identidades relacionadas con estas.

c) A produción e o uso dos resultados da investigación dentro da disciplina

Analizar os resultados da investigación nunha disciplina a través dunha perspectiva de xénero que poña de manifesto as relacións de poder exis-

tentes na actividade científica pode contribuír a demostrar a importancia do xénero para aquela área académica e social. É dicir, na actividade de investigación ou científica teñen que considerarse os aspectos de xénero, tanto no propio proceso de produción como no uso dos produtos ou resultados que se deriven del.

De entrada, empregar métodos diversificados permite facer un uso variado de apoios e estímulos para estudantes diversos e, xa que logo, incrementa a igualdade de oportunidades. Poden alternarse métodos máis transmisivos con métodos que involucren activamente o estudantado, métodos colaborativos e baseados no diálogo que requiran configuracións de grupo pequeno ou grande, con situacións de traballo individual, métodos con enfoques cognitivos con outros prácticos ou de aplicación. Trátase de permitirlle ao estudantado conectar de maneiras diversas e desde diferentes perspectivas (experiencial, experimental, analítica, histórica e empírica, entre outras) cos obxectos de aprendizaxe e, á vez, reflexionar, criticar, discutir e interconectar o aprendido. Coa alternancia de métodos é especialmente importante explicarlle ao estudantado os procesos con claridade e anunciar a finalidade, en cada caso, de maneira transparente para dar seguridade.

Alén da variedade, os principios da pedagogía feminista apuntarían de maneira preferente cara a estratexias participativas, que potencien o diálogo, a negociación, a reflexión e a análise en relación con situacións concretas e próximas á realidade do estudantado e que, polo tanto, sexan flexibles, abertas a un cambio e unha reconceptualización constantes para se axustar aos contextos reais. A autorreflexión emprégase como estratexia para conectar os contidos curriculares coas propias vidas, a colaboración para profundar nos coñecementos superando os prexuízos e o compromiso ético e político, coa comunidade como motor de transformación social (Klebesadel e Kempfert, 2004). A experiencia persoal conectada cos obxectivos de aprendizaxe tómase como punto de partida para profundar no contido académico, máis aló da anécdota persoal. Pártese da base de que o proceso de recuperar e construír unha narrativa, para compartila e

discutila, achégalle valor á experiencia e dótaa dunha «forma conceptual» que fai que aquilo persoal se reformule como político. Consiste, en definitiva, en situar as propias experiencias persoais e colectivas no discurso académico como modeladas polos conceptos traballados (Henderson, 2015). Algúns exemplos claros de referentes da pedagogía poderían ser a aprendizaxe experiencial de Dewey, as «técnicas de vida» de Freinet ou a «pedagogía da pregunta» de Freire. Son métodos axeitados que poden favorecer a integración; isto é, que, por unha banda, permiten contextualizar os coñecementos en situacións de aprendizaxe auténticas, para poñelos en práctica e profundalos, e, por outra banda, axudan a desenvolver habilidades sociais e reflexivas así como a estimular e desenvolver as diversas motivacións e orientacións do estudantado. Trátase de pór en xogo os valores, as inxerencias e as contradicións viventes no propio medio de interacción social e no marco da realidade de cada grupo específico, coa facilitación docente. A *aprendizaxe baseada na indagación* é un enfoque aglutinador dun conxunto de métodos de aprendizaxe, como, por exemplo, a *aprendizaxe baseada en proxectos, en problemas ou en casos*, que encaixarían neste tipo de experiencia global e integradora. De acordo con Chick e Hassel (2009), as discusións de final aberto de orde superior teñen que xerar necesariamente dinámicas de contradicións e ambigüidades, o uso de contradicións non resoltas e verdades simultáneas, promover unha comprensión interseccional da identidade e o cuestionamento dos sistemas de poder e privilexio.

As metodoloxías de aprendizaxe materialízanse nunha serie de estratexias e actividades de aprendizaxe, e modelan unhas dinámicas e uns ritmos de comunicación e de traballo. Velaquí se describen algunhas posibles estratexias organizadas nunha serie de principios guía:

c.1) Autoridade compartida e construción do coñecemento en comunidade:

- *Discusións/debates que sitúan o estudantado no centro*: en pequenos grupos, escoller un tema polémico e contemporáneo, documentarse ao respecto e organizar e dinamizar un debate. O obxec-

tivo é que a aprendizaxe, o significado e o coñecemento xurdan da sinerxía creada pola propia discusión e non da provisión do profesorado. Se o profesorado se fai presente na discusión, ben presencial, ben virtual, para dirixila de maneira constante, as alumnas e os alumnos poden perder o sentido de autoridade e afastarse do pensamento independente, porque esta participación docente persistente suxire que son incapaces ou que non se agarda que poidan facelo sen axuda (Chick e Hassel, 2009).

- *Discusións en grupo pequeno con distribución de roles:* as discusións en liña con grupos-clase numerosos poden resultar atafegantes e difíciles de xestionar. O uso de pequenos grupos de discusión permite que as estudantes «se escoiten» unhas a outras. As estudantes debaten primeiro sobre diferentes temas e, logo, informan da súa conversación a todo o grupo-clase, a través do papel da voceira ou o voceiro do pequeno grupo. Este rol tería de ser rotativo, para que a responsabilidade de representación fose compartida. As moderadoras ou facilitadoras poden facer preguntas para continuar a discusión, á vez que axudan a manter a *netiqueta*. Cando as alumnas e os alumnos comparten estes roles de liderado, asumen unha maior responsabilidade cara a comunidade da aula, a súa propia aprendizaxe e o curso (Chick e Hassel, 2009).
- *Cadea de discusión:* nun fío de discusión iniciado polo profesorado ou o estudantado, as e os estudantes len todas as contribucións anteriores, reflexionan e identifican temas e padróns antes de responderen. Despois, responden facendo unha síntese, resumindo ou achegando algunha idea ou información nova, ou ben ofrecendo unha perspectiva diferente sobre a conversación (Chick e Hassel, 2009).
- *Edición colaborativa de wikis:* mediante a escritura colaborativa afóndase tanto nos contidos do curso como no sentido de comunidade e o recoñecemento de múltiples perspectivas, a medida que se constrúe significado de maneira compartida. Antes de iniciar a

edición ou en paralelo a esta, é importante desenvolver unha discusión que despois poida ser analizada e sintetizada, atendendo os matices para sinalar consensos, padróns de significado, puntos de desacordo etc. Este tipo de traballo asegura a escoita activa mutua, indispensable para poder parafrasear as achegas doutras compañeiras e a reflexión sobre o traballo intelectual. Desta maneira, adquirese un sentido máis forte de autoridade, tanto propia como das compañeiras de clase, no recoñecemento de que o propio coñecemento é construído, desafiado e revisado polas achegas do resto. Pode ser unha boa ferramenta, por exemplo, para crear en conxunto un glosario de conceptos chave do curso (Heikkinen, 2008).

- *Keyword video*: proxecto de produción de vídeo individual ou en equipo, con ferramentas dixitais dispoñibles na rede ou de fácil acceso, que describe un termo concreto desde un punto de vista feminista. Á vez, responde e comenta os outros vídeos e pídelles comentarios á comunidade (proxecto de FemTechNet: <https://femtechnet.org/doccc/keyword-videos/>).

c.2) Conectar as actividades de aprendizaxe coa vida e a experiencia das estudantes:

- *Revisións semanais ou temáticas*: consisten en pedir con periodicidade, ou ao finalizar o traballo sobre un tema, a elaboración dunha reflexión conectándoa coa propia vida (Chick e Hassel, 2009).
- *Visitas de campo virtuais*: as visitas aos sitios web de museos, páxinas gobernamentais, portais de datos abertos, prensa e sitios web de novas, bibliotecas dixitais etc. poden ser obxecto de tarefas para levar as aprendizaxes fóra do ámbito académico, aplicar e dar sentido ao traballo do curso (Chick e Hassel 2009, 209). Pódese pedir ao alumnado que organice e faga visitas presenciais a espazos próximos, en termos xeográficos, que sexan relevantes para os contidos da materia e que comparta un informe da experiencia, ou ben que explore estes espazos a partir de información recollida en Internet (Heikkinen, 2008).

- *Relatoras e relatores convidados*: invitar persoas expertas para que impartan unha conferencia —ou gravala como ficheiro dixital— e publicala en liña, ou enviar as preguntas por correo electrónico e publicar as respostas en liña, ou impicalas nunha sesión de chat, de videoconferencia ou nun debate en liña (Chick e Hassel, 2009).

No contexto das materias de prácticas profesionais do grao de Educación Social da UOC, convídase profesionais da acción socioeducativa con ampla experiencia en diferentes ámbitos da educación social a un espazo de reflexión e diálogo síncrono conxunto co estudiantado e o equipo docente. Este encontro artículase a partir de lecturas telemáticas e de controversias preparadas previamente nas aulas. Trátase dunha metodoloxía que permite a construción colectiva do coñecemento, o achegamento ao contexto da práctica profesional e a inclusión de diversidade de voces e experiencias que amplían a ollada do campo profesional. [Exemplo proporcionado polo equipo docente do Prácticum II e do III do grao de Educación Social da UOC].

- *Desenvolvemento de proxectos: de aprendizaxe-servizo, de investigación e deseño ou codeseño etc.* que conecten e se comprometan coa realidade e teñan un impacto na comunidade. Pódese pedir ao estudiantado que incorpore especificamente a análise de datos sobre xénero en relación cos temas que estea abordando. Os proxectos poden adoptar varias formas e apoios no contorno dixital a partir da creación dun sitio web, unha wiki, un blog, unha páxina de Facebook etc. (Chick e Hassel, 2009).
- *Publicación de revistas ou fanzines dixitais*: en pequenos equipos de traballo, elaborar ou recompilar e editar textos e imaxes que traten de temáticas relacionadas co contido do curso como plataforma de expresión e construción de significado sobre realidades ou voces menos visibles ou representadas da comunidade. Utilizar as redes sociais e as comunidades virtuais para darlle difusión.
- *Mapa de coñecementos situados*: empregando ferramentas de xeolocalización poden traballarse os temas da materia desde a rela-

ción entre o espazo, o lugar, a mobilidade e a produción e a circulación de coñecemento. O estudantado pode marcar lugares que sexan significativos para elas e eles e a súa aprendizaxe (proxecto de FemTechNet: <http://femtechnet.org/docc/feminist-mapping/situated-knowledge-map/>).

c.3) Reflectir a diversidade de identidades, realidades e perspectivas nas actividades:

- *Espazo de suxestións*: pedirlle ao estudantado que comparta ligazóns web, materiais ou boas prácticas vinculados ao tema que se estea traballando nun espazo dixital accesible para todo o mundo. Nun contexto no que o estudantado está en territorios xeográficos diferentes ou fale varias linguas, esta proposta permitirá, ademais, facer visible toda a diversidade do grupo nunha actividade de creación de coñecemento compartida (Heikkinen 2008).
- «*Alén da aula*»: utilizar os medios e as redes sociais, os comentarios de blogs especializados etc. para explorar máis aló dos límites da aula, ampliar as diferentes opinións e interpretacións sobre temas diversos de interese para a materia, xa sexa desde unha perspectiva académica, profesional ou social. Trátase de pór en cuestión as propias ideas e sometelas a xuízo en espazos de debate abertos, realizando entrevistas ou buscando contribucións alternativas no discurso hexemónico e realizar unha reflexión sobre a experiencia (Howkins, Heidi, 2016. Blog do curso WGS 525 - Feminist Pedagogy).
- *Proxecto tecnolóxico*: propoñerlle ao estudantado que escolha unha ferramenta dixital en liña, que a analice e a utilice para realizar unha actividade sobre os contidos disciplinares, desde unha mirada feminista, xa sexa unha actividade formativa ou de cariz activista. Despois, elaborar un informe breve que abrangue: 1) unha descrición do proxecto e o seu propósito; 2) os retos e os resultados identificados; e 3) conclusións verbo das posibilidades que ofrece a ferramenta que se escolleu e sobre como mellorar a acti-

vidade ou calquera outra reflexión (Howkins, Heidi, 2016. Blog do curso WGS 525 - Feminist Pedagogy).

- *Páxinas e espazos persoais*: publicar e compartir espazos dixitais en formato web mediante ferramentas blog, por exemplo, persoais, pode contribuír a xerar un sentimento de pertenza ao grupo de interconexión dentro del. Tamén permite ilustrar a diversidade da aula en termos de idade, xénero, etnia etc. Pode dedicarse un tempo ao inicio de curso para consultar as páxinas persoais dos compañeiros e as compañeiras e animar a recoñecer as súas identidades específicas alén da normalización baixo etiquetas e estereotipos (Chick e Hassel, 2009). Algúns exemplos de ferramentas gratuítas e accesibles na rede para elaborar estes espazos web persoais son wix.com, Weebly, Jimdo, GoDaddy e Wordpress.

Dentro das actividades da materia Pedagogía das relacións interpersoais do grao de Educación Social da UOC propónselles ás alumnas e aos alumnos que leven a cabo un *role-playing* por parellas para reflexionar sobre a práctica profesional. Entre os roles que deben personificar están o dunha persoa profesional e o dunha solicitante dun servizo socioeducativo; o estudantado ten que pasar por ambos os roles. Esta actividade acompáñase de varios materiais relacionados coa escoita activa e a comunicación non violenta. O exercicio ten o obxectivo de conectar coa experiencia encarnada —a solicitude do servizo ten que partir dunha experiencia propia da alumna ou o alumno—; pór o corpo —o *roleplaying* das entrevistas faise por videoconferencia, de forma síncrona e privada, e a análise da corporalidade e a comunicación non verbal é parte da análise reflexiva posterior que han de facer para a avaliación—, e está centrado na escoita —unha habilidade relacionada coas profesións vinculadas ao ámbito dos coidados e pouco visibilizada nos espazos académicos—. [Exemplo proporcionado por Andrea Francisco, profesora dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

D. CONTORNOS E RECURSOS DE APRENDIZAXE

Este apartado fai referencia tanto aos materiais didácticos, entendidos como recursos de información ou apoio aos contidos da materia, como ás

ferramentas e os contornos dixitais que vehiculan o proceso de ensinanza e aprendizaxe. Na confección ou selección duns ou outros haberá que ter en conta a competencia dixital do estudantado, así como a súa actitude cara a tecnoloxía.

No caso dos materiais didácticos, idealmente teñen que se presentar en diversidade de formatos accesibles. Atendendo de maneira máis directa ao contido, hai que evitar os estereotipos de xénero e usar criterios inclusivos, non só no texto, senón tamén e especialmente nas imaxes, os gráficos, os vídeos e os audios. Isto implica: a) asegurarse de que se faga unha representación equitativa por xénero, grupos de idade, orixe social e cultural etc., independentemente do tema tratado, de forma que o estilo de expresión e as mensaxes transmita un status e unha autoridade equivalentes como participantes iguais e activos en todos os aspectos da vida —por exemplo, incluír mulleres como entrevistadoras, entrevistadas e relatoras en acontecementos, así como combinar voces femininas e masculinas en voces en *off*—; b) desafiar os estereotipos de xénero, rompendo coas nocións de roles de xénero que perpetúan as desigualdades de xénero —por exemplo, mostrar mulleres en lugares de poder e profesións non asignadas tipicamente ao xénero feminino—.

En canto ás ferramentas e os contornos dixitais, en coherencia coas metodoloxías e o tipo de relacións que se pretenden privilexiar desde unha perspectiva feminista, habería que priorizar aquelas que garantan unha maior accesibilidade e máis posibilidades de interacción social e colaboración, alén da xestión e a transmisión de información. Como argumentan as autoras do colectivo FemTechNet (2013), a maior parte das plataformas tecnolóxicas existentes están optimizadas para implementar un modelo transmisivo da ensinanza e a aprendizaxe. Polo xeral, deixan as posibilidades de organización e administración da información e a actividade dentro do contorno en mans dunhas poucas persoas autorizadas (docentes e asistentes de docencia). Ademais, ao ser espazos de acceso restrinxido, o contido que se xera só ten vixencia dentro daquel espazo institucional e queda limitado; é dicir, cerrado á posibilidade dun crecemento máis aberto, cola-

borativo e distribuído, xerado polas propias persoas usuarias, ora docentes, ora estudantes. As ferramentas da web 2.0, tamén coñecida como web participativa ou web social, pola contra, caracterízanse polo feito de que son as propias persoas usuarias quen xeran o contido, a facilidade de uso, a cultura participativa e a interoperabilidade —entendemento como compatibilidade entre sistemas e dispositivos—. Fan posible, xa que logo, un papel máis activo e autónomo da alumna ou o alumno, así como unha aprendizaxe baseada no intercambio e a colaboración en aberto na rede.

Un *distributed open collaborative course* (DOCC) é un curso, ou máis ben un contorno, definido por un continuo de cursos abertos e en rede, que exemplifica os principios feministas e os métodos pedagóxicos como formas de aprendizaxe descentralizadas e colaborativas. Desenvolveuno o colectivo FemTechNet, que o define como un xénero alternativo aos populares **MOOC** (*massive open online course*). A diferenza deles, o obxectivo do DOCC non é chegar a masas, senón tecer colaboracións entre institucións e organizacións e construír así unha rede de feministas comprometidas cunha aprendizaxe inclusiva e democrática. O DOCC é un contorno de acceso aberto, publicación multimodal, investigación e publicación colaborativa e pedagogía transdisciplinaria. Parte da idea de que a pericia se distribúe a través de redes, entre participantes que están en contextos institucionais diversos, dentro de contextos materiais, xeográficos e nacionais diversos, que encarnan e actúan desde identidades diversas. As experiencias de aprendizaxe conectiva prodúcense cando outras perspectivas, xeografías, corporalidades e subxectividades pasan a ser compoñentes chave e desafían as narrativas estáticas. Os DOCC son tamén **recursos educativos abertos** que ofrece a rede e se dirixen tanto a estudantes como a persoal docente e investigador en calidade persoas participantes e creadoras de coñecemento.

O DOCC baséase nos seguintes principios:

- Recoñece e involucra a experiencia distribuída en toda unha rede.
- Afirma que hai moitas maneiras e métodos de aprendizaxe.

- Incorpora modas de comunicación e actividades de aprendizaxe colaborativas entre iguais.
- Respecta a diversidade, a especificidade e as diferenzas entre as persoas e o ancho de banda das redes.
- Fomenta a creación colaborativa dun arquivo histórico.
- Promove un experimento colaborativo no uso de pedagogías en liña. Para máis información: <https://femtechnet.org/doccc/>

Exemplos de proxectos feministas desenvolvidos a través do DOCC: <https://femtechnet.org/get-involved/self-directed-learners/key-learning-project/>

As ferramentas de apoio á estruturación e a representación do coñecemento, para a elaboración de mapas conceptuais, por exemplo, son tamén interesantes desde esta perspectiva. Permiten unha representación integrada do coñecemento a partir da disposición dos conceptos e as súas relacións, que poden ser multidimensionais e transdisciplinares, e mostrar que as estruturas non teñen por que seguir unha xerarquía determinada, nin son pechadas e completamente definibles. Fomentan unha construción activa do coñecemento durante o proceso de creación, que pode ser tanto individual como colaborativa. Ademais, o apoio dixital permite o almacenamento e a distribución destas representación e tamén a posibilidade de reedición permanente. Algúns exemplos de ferramentas para a creación de mapas conceptuais e mentais son CmapTools, Coggle Mindomo ou MindMeister.

A selección das ferramentas tecnolóxicas para utilizar sempre ten que partir duns criterios pedagóxicos, amais de considerar cuestións de tipo práctico. Como punto de partida, cómpre ter en conta o tipo de aprendizaxe que queremos promover con cada actividade (análise-síntese, práctica, indagación e resolución de problemas, comunicación e discusión, construción colaborativa de coñecemento e creación ou reflexión) e considerar toda a secuencia de aprendizaxe, para valorar que combinación de ferramentas pode ser máis axeitada. Hai que considerar tamén a competencia dixital do estudiantado e tratar de escoller tecnoloxías que resulten familiares ou ben que sexan sinxelas de utilizar. Sempre que sexa posible,

pode deixarse escoller ou ben implicar o estudantado na selección. Se se trata de ferramentas que non probamos antes, é importante probalas e contar, idealmente, cun plan alternativo por se algo non funciona ben.

E. COMBINACIÓN ESPAZO/TEMPO: PRESENCIALIDADE-VIRTUALIDADE E SINCRONÍA-ASINCRONÍA

As propostas de aprendizaxe mixta implican unha combinación coidadosa, deliberada e flexible da aprendizaxe presencial e en liña —en termos de contornos, tempos e recursos—, co propósito de proporcionar a mellor experiencia de aprendizaxe. Podemos atopar modelos diferentes segundo o grao de virtualización: a presencialidade pode actuar como complemento da virtualidade ou ben á inversa. O propósito ten que ser, en todo caso, estender e conectar as aprendizaxes que se dan nos diferentes momentos e espazos. Este tipo de propostas presentan unha serie de requirimentos específicos:

- Hai que facer un deseño da aprendizaxe coidadoso e unha preparación anticipada, sen deixar cousas a improvisación.
- As indicacións teñen que ser claras e teñen que establecer unhas rutinas de traballo que clarifiquen onde debe facerse cada cousa e por que.
- O deseño ten que ser global para todo o itinerario de aprendizaxe, é dicir, ten que tratarse como unha soa proposta formativa cun modelo integrado de presencialidade e virtualidade, incluíndo no último caso os momentos de actividade síncrona e asíncrona.
- Hai que prever momentos de actividade en sincronía ou presencialidade cunha certa periodicidade.
- Cómpre presentarlle ao estudantado o itinerario de aprendizaxe completo e rexistrar no contorno virtual as actividades realizadas ao longo de todo o proceso, para que este poida entenderse e seguirse na súa globalidade.
- Hai que seleccionar unha tipoloxía de actividades de aprendizaxe de cada contorno (presencial e virtual), consonte o tipo de aprendizaxe que queremos privilexiar en cada caso.

- Debe fomentarse a autonomía, a autoxestión e a autorregulación do estudantado nas súas traxectorias de aprendizaxe nos diferentes contornos, dentro dun marco de acción concreto pero flexible.
- Hai que establecer canles de apoio e retroalimentación transversais nos diferentes contornos de aprendizaxe.

Aínda que a decisión dependerá de cada contexto de formación específico, poden terse presentes algunhas recomendacións xerais para sacar o máximo partido da virtualidade e da presencialidade, respectivamente.

Canto á virtualidade:

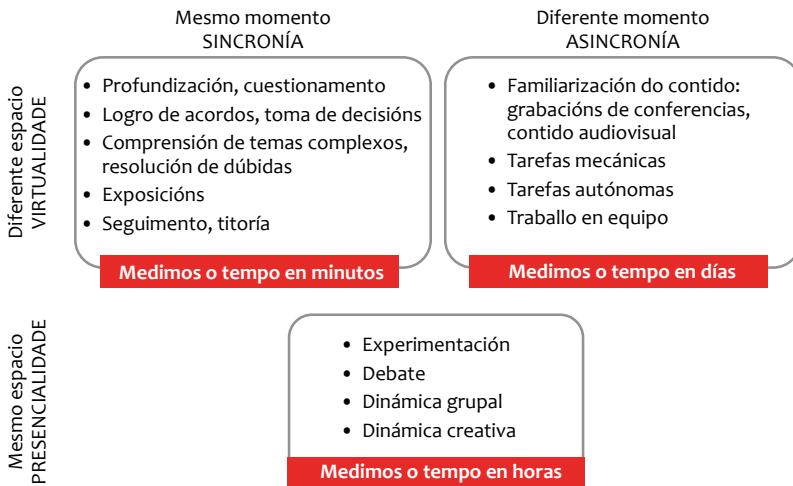
- Cómpre garantir a accesibilidade ou a inclusividade.
- O contorno de aprendizaxe virtual ten que ser coñecido e seguro.
- Debe combinarse a asincronía e a sincronía de maneira coherente, tendo en conta a duración e a flexibilidade das actividades.
- Hai que prever momentos de interacción entre quen participa, ademais de entre quen participa e o contido.
- Cómpre incorporar o rol docente cunha dobre dimensión dinamizadora e orientadora, que proporcione retorno (*feedback*) decote.
- Deben ofrecerse espazos con diferentes graos de formalidade e estruturación. Especialmente, se os momentos de presencialidade son pouco frecuentes e distantes no tempo, é importante prever espazos de encontro e intercambio na virtualidade de carácter máis informal e relaxado, para a socialización do grupo, que favorezan a emerxencia de dinámicas de aprendizaxe, colaboración e apoio mutuo espontáneas e non determinadas nin dirixidas polo profesorado.

Canto á presencialidade:

- Deben potenciarse as actividades de contacto social, para a creación de vínculos e a xeración de cohesión grupal.
- Hai que potenciar a contextualización e situar as aprendizaxes.
- Deben identificarse as dificultades, as necesidades e os intereses das alumnas e os alumnos.

- Cómpre garantir a comprensión e a continuidade das propostas de aprendizaxe, e evitar a desconexión.

Ao distribuír as actividades de aprendizaxe síncronas e asíncronas no contorno virtual hai que ter presente que a percepción do tempo é diferente nestas dúas modalidades. As actividades virtuais síncronas esixen unha grande implicación e atención por parte de quen participa e, polo tanto, é preferible que teñan unha duración breve, de non máis dunha hora. Porén, as asíncronas, como cadaquén decide o momento de dedicación máis axeitado e, ademais, pode ser intermitente, poden prolongarse durante días, se ben cómpre facer un seguimento, dinamizalas e dotalas dunha certa estrutura. Nese sentido, é importante sacar o máximo partido da asincronía, para non caer no abuso da sincronía e reservala para os momentos nos que achegue un valor engadido ou se considere indispensable.



Na figura precedente clasifícanse as actividades recomendadas para os tres cuadrantes resultantes da intersección entre os eixes de coinciden-

cia ou non no tempo e de coincidencia ou non no espazo. Aínda así, recalcamos que non hai receitas unívocas e haberá que decidir en función de cada contexto, ámbito disciplinar, obxectivos de aprendizaxe, intereses e necesidades das e os estudantes, entre outros factores, que actividades de aprendizaxe poden ser máis apropiadas para cada situación.

F. RELACIÓN EDUCATIVA E IMPLICACIÓN DOS E AS ESTUDANTES

Como vimos, ao empregar métodos de aprendizaxe activos promóvese un papel máis autónomo por parte do estudantado; con todo, en paralelo, é importante desenvolver unha cultura dialóxica mediante a creación de espazos de encontro e de escoita mutua, onde comentar a dinámica do curso e, incluso, animar a participación do estudantado na discusión e selección dos métodos e os procedementos de traballo, os contidos, os criterios de avaliación etc. En xeral, achegar os propios coñecementos, experiencia e opinións aumenta a motivación e o grao de compromiso coa aprendizaxe e o curso. Tamén se fan máis visibles os progresos e as carencias nas aprendizaxes, o que permite replanificar o traballo para compensar os baleiros, ben de maneira personalizada ou grupal.

O establecemento dun ambiente seguro, o coidado das relacións e a atención á diversidade no marco do curso é outro dos aspectos cruciais. O estudantado debe ter a tranquilidade e a confianza necesarias para expresar as súas inquedanzas, os medos, as dúbidas e contrastar aquelas actitudes crenzas e motivacións que poden levalo a actuar dunha determinada maneira, por exemplo, ao exporse á diversidade e a disparidade de puntos de vista. En todos estes aspectos é fundamental atender as situacións comunicativas que teñen lugar en diferentes momentos e nos diferentes espazos, virtuais e presenciais, prestándolle especial atención á linguaxe que empregamos.

f.1) Implicación do estudantado e cambios na xerarquía de roles profesoradoestudantes

A relación entre profesorado e estudantado no ámbito universitario non pode ser en igualdade de condicións desde o momento que implica procesos de avaliación e cualificación. Daquela, é particularmente importante ser consciente do propio rol e da xerarquía existente nas situacións de ensinanza e aprendizaxe. Isto supón, por exemplo, comunicarlle de maneira transparente ao estudantado que se agarda delas e deles e tamén o que poden agardar de nós como docentes, pero tamén ceder parte do control, promovendo a súa implicación na toma de decisión de diferentes aspectos do curso. Tamén é importante establecer límites de maneira negociada e aberta, e chegar a acordos desde o inicio de semestre, para prazos, dedicacións, organización etc.

Promover a implicación do estudantado ten que ver con potenciar o seu apoderamento, no sentido de axudalo a facerse consciente do seu potencial e da súa capacidade transformadora da realidade e, á súa vez, darlle ferramentas para tomar iniciativas e autodirixir a súa aprendizaxe e o seu desenvolvemento. Para iso, hai que transferirlle parte do control e a responsabilidade no desenvolvemento e o liderado de varios aspectos do curso. Cómpre, ademais, favorecer a creación de rede e a participación en comunidades de ámbito social ou profesional dentro e fóra do ámbito académico; todo isto, ademais, non só nun sentido individual, senón tamén como parte dunha comunidade, desde unha comprensión da aprendizaxe como actividade interdependente e de compartición dun propósito común.

Hai que ter presente que o concepto de implicación na aprendizaxe en liña é complexo e multidimensional. Redmond *et al.* (2018) propoñen un marco que incorpora as seguinte cinco dimensións: social, cognitiva, comportamental, colaborativa e emocional. O deseño da aprendizaxe na virtualidade para promover a implicación do estudantado había de ter en conta estas cinco dimensións:

A continuación, propoñemos algunhas estratexias para a implicación e o desenvolvemento das accións do estudantado:

- *Formulación de preguntas e obxectivos de aprendizaxe persoais e grupais.* Ao inicio do curso ou dun tema concreto, pasar un cuestionario que permita expor as dúbidas, diferentes perspectivas e carencias de coñecemento. Despois de compartir as respostas, valorar conxuntamente de que maneira pode o curso resolver estas cuestións e establecer unha folla de ruta do grupo-clase sobre que ir traballando ao longo do curso. Tamén se lles pode pedir ás e aos estudantes que identifiquen as súas propias expectativas ou obxectivos de aprendizaxe (persoais ou nun grupo pequeno) e que os redacten, e animarse a incorporar cuestións relacionadas co xénero e a diversidade. Estes obxectivos hanse de ir contrastando dentro do grupo-clase decote, para valorar conxuntamente até que punto se están acadando ou non. Isto reforza a conciencia de que hai unha dependencia mutua para o logro dos obxectivos de aprendizaxe (adaptado de Freie Universität Berlin, 2017d).
- *Elaboración e publicación dun diario de aprendizaxe ou portafolios dixital* no que o estudantado reflexione sobre o contido dun curso e os propios procesos de aprendizaxe. A partir destes diarios ou portafolios poden xerarse discusións e procesos de retroalimentación mutua entre compañeiras e compañeiros e profesorado (adaptado de Freie Universität Berlin, 2017d).
- *Reutilización dos produtos de aprendizaxe e transferencia de coñecemento:* reutilizar os TFG/TFM e outros produtos de aprendizaxe como material de referencia das materias permite reforzar a idea de construción de coñecemento na aula e do recoñecemento do valor académico das achegas do estudantado, alén do exercicio académico e do seu proceso de aprendizaxe. Ademais, pode promoverse a presentación ou a publicación destes produtos a través da rede, en foros, revistas dixitais, xornadas, seminarios virtuais ou páxinas web, de xeito que teñan vixencia e utilidade alén do exer-

cicio académico e do proceso de aprendizaxe no curso. Este tipo de exercicio é coherente coa filosofía do **contido xerado polo estudiantado** (*student-generated content*) como parte do movemento de **educación aberta** (*open education*).

A materia Animación sociocultural do grao de Educación Social da UOC presentouse no seu conxunto como unhas xornadas de animación sociocultural. O obxectivo é que o estudiantado transite polo espazo e se implique nel como participante e parte activa do proxecto. As actividades fórmulanse desde esta lóxica, intentando que tanto a linguaxe como os espazos da aula fagan referencia ao lugar de construción colectiva de coñecemento e de posicionamento político que son unhas xornadas. Búscase que o estudiantado poida experimentar un proceso de aprendizaxe afastado das dinámicas dunha aula de educación formal. Con este obxectivo, entre outras accións, mudáronse os nomes das distintas ferramentas de comunicación presentes na aula, que pasaron a denominarse *Ágora*, *Muro*, *Proxección* e *Bar*. Esta última considérase especialmente relevante nunha universidade en liña: poder incluír o bar, aínda que sexa de maneira metafórica, é lembrar que tamén hai coñecementos que circulan nestes espazos e, polo tanto, invocar o diálogo desde estoutros espazos. [Exemplo proporcionado pola profesora Andrea Francisco, dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

Os partenariados con estudantes, ou proxectos baseados na asociación colaborativa entre estudantes e persoal académico (*partnerships in teaching and learning*), permiten levar ao límite a resignificación do papel do estudiantado como produtor e axente de cambio e de mellora da vida académica nun sentido amplo. Os partenariados agrupan un amplo repertorio de prácticas e posibles relacións colaborativas, con diferentes niveles de compromiso e implicación por parte do estudiantado: codocencia, coinvestigación disciplinar, coinvestigación educativa, cocreación ou codeseño curricular, ou procesos de revisión, análises e reflexión. Trátase dun movemento, tamén denominado «*students as partners*», que nos últimos anos impregnou a política educativa e xeneralizouse bastante entre as institucións de educación superior do ámbito anglosaxón.

Na materia Inclusión socioeducativa e intervención en rede, do mestrado de Psicoloxía Infantil e Xuvenil: Técnicas e Estratexias de Intervención, estase levando a cabo unha experiencia para incorporar no deseño da materia, mediante procesos cíclicos de codeseño que se vehiculan a través de formularios en liña, videoconferencias e un espazo de foro na aula. A participación das alumnas e os alumnos é voluntaria e as súas achegas intégranse coa súa propia reflexión sobre as aprendizaxes que van realizando, así como co intercambio de experiencias persoais ou profesionais vinculadas aos contidos da materia, co propósito de xerar condicións para o desenvolvemento da axencia do estudantado respecto da aprendizaxe e o desenvolvemento profesional propios. [Exemplo proporcionado pola profesora Iolanda García, dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

Para máis 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) Coidado das relacións e atención á diversidade

O coidado das relacións ten que ver con xerar un espazo de relación aberto e baseado no diálogo. Para iso, é indispensable ofrecer canles claras de comunicación, xa sexan asincrónicas ou sincrónicas, a fin de que o estudantado se poida pór en contacto co profesorado, tanto no caso de dúbidas ou problemas como para ampliar a información, facer comentarios ou suxestións etc. No caso dos encontros asíncronos, é recomendable facilitar intervalos horarios nos que as e os estudantes poidan reservar un oco; isto é doado de realizar grazas ás ferramentas de planificación de reunións, quer integradas nas propias plataformas de aprendizaxe, quer externas como Google Calendar, Doodle, NeedtoMeet ou Calendly.

Xerar dinámicas que permitan o coñecemento das estudantes, entre elas e co profesorado, mellorará as relacións e facilitará o desenvolvemento das actividades, especialmente das grupais. Neste tipo de actividades de presentación por parte do profesorado e o estudantado, combinar o uso do medio escrito co audiovisual pode axudar a crear unha sensación de máis proximidade.

- Amais da clásica presentación do inicio do curso, pódese propoñer unha actividade sinxela, para realizar en pequeno grupo asignado ao azar, consistente en comentar unha imaxe, unha noticia, unha definición e recoller as respostas de cada grupo por escrito.

Durante estas actividades de presentación, é probable que o estudantado comparta información que pode ser de utilidade para adaptar a docencia ás súas necesidades. É interesante recoller e sistematizar esta información nunha folla de seguimento. Por exemplo, se se trata de nais traballadoras que teñen cativas ou cativos, podemos telo presente á hora de ser máis flexibles cos prazos de entrega, de o pediren así. [Exemplo proporcionado pola profesora Beatriz García, dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

Debater as concepcións de «seguridade» e «benestar», e explicitar experiencias concretas asociadas pode contribuír á mellora do clima dos espazos de aprendizaxe e favorecer relacións dialóxicas entre todas as participantes.

- Por parellas ou en pequenos grupos, preferiblemente entre diferentes xéneros, pódese responder e comentar de maneira crítica cuestións como as seguintes: que constitúe un bo clima e un bo ambiente dentro da aula e o campus? Que é un ambiente seguro? Que constitúe un bo ou unha boa estudante e un bo ou unha boa docente? Que medidas poden tomarse no curso dentro da institución para mellorar o clima e o benestar de todo o mundo? Despois poden debaterse as respostas nunha sesión plenaria e escoller algunhas medidas que poderían levarse á práctica no marco do curso ou dos estudos.

Malia que desde o punto de vista docente pode parecer que é máis democrático que o estudantado autorregule os debates en liña, esta política de *laissez faire* pode favorecer que os perfís máis agresivos rematen dominando a conversa, de maneira que xeren un ambiente que pode desincentivar a participación de determinadas e determinados estudantes. Nese

sentido, poden desenvolverse estratexias de moderación ou de formación do estudiantado ante este comportamento, inspiradas nas estratexias contra o discurso do odio nas redes sociais (por exemplo, a conta de Twitter @nolesdescasito).

Cómpre analizar as dinámicas sexistas que poden producirse durante o proceso de aprendizaxe e facer intervencións directas, xa sexan co grupo de estudantes ou máis personalizadas, segundo cada caso. Por exemplo, hai que ter en conta a posible tendencia ao *mansplaining*³ por parte dalgúns homes nos debates que poidan producirse na aula, unha tendencia á «síndrome do impostor ou a impostora»⁴ por parte dalgunhas mulleres ou doutros grupos marxinalizados, así como certa tendencia dalgunhas mulleres a asumir as tarefas loxísticas e de coidado na xestión dos traballos en equipo en grupos mixtos. Nos debates, xa que logo, pode ser conveniente reflexionar sobre o *mansplaining* e convidar as estudantes a expresarse de maneira proactiva e asertiva, unhas apreciacións positivas sobre o traballo que poden comparirse tamén a través do retorno ou *feedback* das avaliacións. De cara á organización de grupos, pode visibilizarse tamén este padrón de xénero e invitar as estudantes a subvertelo. [Exemplos proporcionados pola profesora Beatriz García, dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

³ O termo *mansplaining* é un anglicismo que se popularizou a través dos textos de Rebecca Solnit, quen, nun artigo do ano 2008 compartía as súas experiencias deste hábito masculino de explicarles cousas ás mulleres, con independencia de se elas xa coñecían o tema ou tiñan experiencia nel. Estas explicacións irían, ademais, acompañadas de certa condescendencia e paternalismo, que acaban potenciando a inseguridade e a inhibición nas mulleres, entre outros efectos.

⁴ Acuñaado nun primeiro momento polas psicólogas Pauline Clance e Suzanne Imes, este concepto fai referencia a un fenómeno psicolóxico que afectaría a mulleres —e outros grupos marxinalizados— cun elevado logro profesional ou académico, que, malia os resultados, son incapaces de internalizar este éxito e, asumindo que todo o mundo está equivocado nesta valoración, viven con medo de que nalgún momento se descubra que son un fraude.

Para tratar explicitamente as relacións de poder relacionadas co xénero e a diversidade, hai que conseguir un equilibrio complicado que permita establecer as circunstancias e expor as posicións sociais dos colectivos vulnerables ou discriminados, sen convertelos en vítimas. Ao discutir temas delicados, unha boa estratexia é establecer regras, se pode ser de maneira democrática co grupo de estudantes, para unha interacción e un intercambio respectuosos. Tamén é importante introducir o concepto de erro como oportunidade de aprendizaxe.

Isto favorece a transparencia e crea unha sensación de seguridade. Algunhas recomendacións poden ser, por exemplo:

- Cando se fai unha pregunta, explicar por que se fai e que significa para quen a fai.
- Ser auténtica/o e selectiva/o nas propias intervencións: ter en conta o que se pensa e se sente e escoller aquilo que se quere expresar.
- Restrinxirse ao máximo na interpretación das outras persoas. Falar máis ben das propias reaccións persoais.
- Afastarse das xeneralizacións.
- Se se fai unha declaración sobre o comportamento ou as características doutra persoa participante, expresalo como o que significa para unha mesma ou un mesmo.
- Só unha persoa fala á vez porque só se pode escoitar unha persoa á vez. Respetar as quendas para falar.
- Vixiar a linguaxe corporal propia e a das outras persoas.

Na sección de recursos desta guía poden atoparse algunhas ferramentas específicas sobre organización e facilitación de grupos en liña.

Na materia Dirección e xestión de centros e programas do grao de Educación Social trátase de maneira explícita o traballo en grupos cooperativos e a xestión de posibles conflitos. Para os traballos en grupo, por exemplo, créanse equipos de catro persoas e cada unha ten que asumir un rol cunhas funcións concretas: coordinadoras, relatoras, xestoras do tempo e responsable de comunicación interna. Isto permite, dunha banda, unha distribu-

ción equitativa das cargas de traballo e, doutra, visibiliza funcións especiais para dotalas de valor e recoñecemento. Quen asume o rol de comunicación interna ten que encargarse de xestionar os conflitos que poidan xurdir no grupo e coidar dos procesos de transformación para que o grupo poida resolvelos de maneira dialogada, antes de que escalen e a súa abordaxe sexa máis complicada. Así, este rol permite pór o coidado e a sostibilidade do grupo no centro.

Así mesmo, dentro desta materia invítase a pór en práctica ferramentas organizacionais con perspectivas feministas, en especial, a dinámica grupal de roldas emocionais, recollida na recompilación realizada polo colectivo Mugarik Gabe: *Viaxando polo invisible. Cambio organizacional para a transformación feminista*. [Exemplos proporcionados pola profesora Andrea Francisco, dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

Comunicación e uso da linguaxe

Desenvolver habilidades de comunicación sensibles e respectuosas co xénero e a diversidade implica poñer especial atención á discriminación en situacións de comunicación, xa sexa detectando formas de linguaxe discriminatoria que empregamos ou que empregan as demais persoas ou estilos comunicativos que poidan resultar ofensivos para determinadas persoas, e ofrecer alternativas.

Como a comunicación e a linguaxe son elementos transversais a todo o proceso de aprendizaxe, habería que poñer atención a moitas dimensións (comunicacións institucionais, vocabulario e expresións presentes nas ferramentas tecnolóxicas, nos materiais docentes etc.). Porén, centrámonos aquí nos procesos de interacción presentes na relación educativa entre profesorado e alumnado e entre o propio alumnado.

Nun contorno de docencia en liña, estas interaccións danse principalmente de maneira escrita (correo electrónico, foros, debates, chats, blogs etc.) e oral (vídeos, vídeo/audio-conferencias...). Malia que a palabra será o medio predominante, non podemos obviar que esta adoita ir acompañada doutros elementos como emoticonas, imaxes e outros símbolos, así como tamén da linguaxe non verbal na comunicación oral. Polo tanto, alén da literalidade das palabras que usamos, hai que ter en conta todo o contexto

comunicativo. Desde a Association of College and University Educators (2020b), propoñen cinco pilares da linguaxe inclusiva:

1. A linguaxe inclusiva non consiste en ser politicamente correcta ou correcto, senón que ten que ver coa dignidade e con mostrar respecto.
2. Comprender o porqué é o máis importante no que: non é unha cuestión só de palabras, senón das asuncións e as connotacións que as acompañan.
3. A linguaxe é fluída e contextual, polo que non sempre hai unha resposta «correcta». A terminoloxía sempre está en proceso evolutivo.
4. Cometer erros está ben. Non saber está ben. Facer preguntas está ben.
5. Hai que manter unha actitude de aprendizaxe continua.

Nun contexto inclusivo, non só velaremos por evitar a discriminación, senón que tamén desenvolveremos prácticas que axuden o estudantado a se sentir acollido e visible no espazo de aprendizaxe. Neste sentido, algunhas prácticas poden ser evitar o masculino xenérico e usar outras fórmulas lingüísticas orientadas a visibilizar a presenza do xénero feminino, pero tamén outros xéneros non binarios [véxase por exemplo Harbin (2016)].

O Servizo Lingüístico da UOC ofrece unhas orientacións para o uso non sexista da lingua, dispoñibles en aberto na súa web: <https://www.uoc.edu/portal/es/servei-linguistic/redaccio/tractament-generes/index.html>.

Estes contidos, co apoio do eLearn Center (actualmente eLearning Innovation Center) e os Estudos de Humanidades, sintentizáronse tamén en formato de infografía (<http://hdl.handle.net/10609/129366>).

Destacamos tamén a publicación *Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris*, elaborada e publicada conxuntamente polo servizo lingüístico universitario da Xarxa Vives.

Tamén é importante usar o nome preferido por parte do estudantado repararmos (en como firman as súas intervencións escritas e, en intervencións orais, preguntarmos como queren que as e os interpeleen) ou ben pedir que

o fagan explícito anotando o nome co que queren que as e os identifiquen nun espazo compartido en liña. Por último, é importante ter presentes outras terminoloxías relativas a grupos identitarios que poidan ser relevantes, sen medo a trabucarnos, preguntar e estar en disposición de aprender.

Isto implica tamén unha predisposición dialóxica coa que invitaremos o estudantado ao comezo do curso a que decida cales van ser as normas de interacción acordadas, iso que en contextos en liña se considera netiqueta. Desde a Association of College and University Educators (2020a) tamén ofrecen algunhas recomendacións neste aspecto sobre como ser inclusivas e inclusivos, a xestión dos tempos de resposta, como amosar desacordo de maneira respectuosa, a importancia da concisión e de non nos desviar do tema, e como coñecer e saber utilizar algunhas convencións (o uso das maiúsculas ou as emoticonas).

Ao longo do curso, esta práctica dialóxica e reflexiva pode aplicarse tamén para a análise doutras palabras que se usen de xeito habitual pola súa vinculación cos contidos da materia, e desenvolverse un glosario colaborativo en liña que permita recoller terminoloxía e expresións máis alternativas e máis respectuosas con situacións discriminatorias potenciais.

Para rematar, nas interaccións en liña podemos incorporar outras prácticas procedentes da comunicación non violenta ou de estratexias ciberfeministas para a prevención de violencias en contornos dixitais (no seguinte apartado desta guía ofrecemos algúns exemplos de recursos en liña deste tipo).

G. AVALIACIÓN DAS APRENDIZAXES E DA ACCIÓN DOCENTE

En canto á avaliación, os modelos escollidos son, en coherencia coas metodoloxías de aprendizaxe descritas, transformadores, e, neste sentido, teñen que avaliar a transformación que se produciu en relación coa adopción da perspectiva feminista nas prácticas de ensino e aprendizaxe (Grup d'Educació i Gènere, 2020). A avaliación, de feito, tería que ir alén das aprendizaxes no marco da materia e da disciplina e promover unha reflexión máis ampla arredor da transferencia a outros ámbitos da vida e a propia proposta da formación. Con este propósito, recolléranse eviden-

cias do desenvolvemento competencial das estudantes nas súas prácticas, que amosen a súa aplicación de coñecementos, habilidades e actitudes, pero tamén avaliando a transformación dos contextos de aprendizaxe. Isto implica fixarse nos resultados, mais, sobre todo, no proceso ao longo do que haberá que utilizar unha diversidade suficiente de instrumentos de avaliación, por un lado, para capturar a complexidade dos resultados de aprendizaxe que se pretenden lograr e, por outra, para darlles abondas oportunidades ás estudantes de reflexionar, desde múltiples perspectivas, sobre a súa aprendizaxe.

Neste proceso, o acompañamento docente e a provisión de *feedback* (retorno) a través do tipo de relación educativa dialóxica á que faciamos referencia nas seccións previas é fundamental. O retorno permítelle ao estudantado facerse consciente do que ten que mellorar, como ten que regular o seu proceso de aprendizaxe, así como decidir de maneira reflexiva onde dedicar os seus esforzos.

O *feedback* ou retorno considérase un elemento chave do proceso de avaliación formativa e da aprendizaxe na UOC. Elaboráronse unha serie de recursos dirixidos tanto ao profesorado como ao estudantado que están recollidos neste blog sobre *feedback*: <http://efeedback.blogs.uoc.edu/>

A avaliación, xa que logo, será formativa e implicará de forma central as e os estudantes, pedíndolles o seu compromiso e outorgándolles autonomía no proceso (Grup d'Educació i Gènere, 2020), o que permitirá garantir tamén unha maior flexibilidade e adaptación a cada contexto específico. En coherencia co principio de horizontalidade na relación entre docente e estudante, é ideal que os criterios de avaliación se compartan e se negocien entre todas as persoas participantes e que os procedementos de avaliación trasladen tamén parte do control da avaliación ás estudantes, facendo uso de estratexias de autoavaliación, coavaliación e avaliación colaborativa entre iguais. Estamos falando dun tipo de avaliación baseado na reflexión por parte de todas as persoas participantes, na que a provisión de retorno non procederá só do rol docente, senón tamén das e os iguais, onde a for-

mación do xuízo crítico por parte do estudiantado, canto a autoavaliador da aprendizaxe propia e da aprendizaxe do resto, pasa a ser un obxectivo da formación en si mesmo.

- Na preparación dun proxecto ou un ensaio individual, pódeseelles propoñer ás estudantes que o presenten, a medio proceso, ante todo o grupo-clase, para obter comentarios e retorno das compañeiras e os compañeiros. A presentación ha de estar organizada e dinamizada pola alumna ou o alumno como relatora ou relator e pode estruturarse da seguinte maneira: a) a alumna ou o alumno fai unha breve presentación do traballo, duns cinco minutos, que incorpore os aspectos máis destacados desde a súa perspectiva; b) facilita a conversación durante uns dez minutos, a partir da formulación dun par de preguntas ás compañeiras e os compañeiros que permitan recibir *feedback* sobre os puntos desexados, e c) toma notas dos comentarios, así como das súas ideas ao respecto, para elaboralos e incorporalos posteriormente ao traballo. Pódese formular en forma de encontro síncrono, empregando algunha ferramenta de videoconferencia, ou ben de maneira asíncrona, empregando un espazo de encontro tipo foro, onde o relator ou a relatora publique unha presentación en formato vídeo e despois dinamice a discusión. En grupos numerosos, poden planificarse en paralelo varias sesións con grupos máis reducidos de participantes, que vaian rotando no papel relator.

Nas materias Planificación e avaliación e Dirección e xestión de centros e programas do grao de Educación Social da UOC pódesele ao estudiantado que realice un proxecto ou plan dunha entidade en grupo. Para acompañar o proceso de forma dialogada, estreita e próxima, durante o semestre hai un momento no que cada grupo se reúne co equipo docente para facer unha revisión e unha avaliación formativa do traballo, en forma de titoría síncrona grupal. Este espazo permite a construción colectiva do coñecemento, ademais de proporcionar un *feedback* formativo, cun retorno que non está focalizado na nota senón na aprendizaxe. [Exemplos proporcionados pola profesora Andrea Francisco, dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

Por lóxica, tamén cumprirá garantir que nin o contexto nin as condicións das situacións avaliativas (por exemplo, os exercicios, os problemas, os casos ou os escenarios que se lle ofrecen ao estudantado) transmitan ningún estereotipo nin representen ningún nesgo por razón de xénero ou doutros motivos, ademais de garantir que utilicen unha linguaxe inclusiva e aseguren ao máximo a igualdade de oportunidades da diversidade de estudantes.

Velaquí propoñemos algunhas preguntas que poden axudar a deseñar a avaliación desde unha perspectiva feminista e inclusiva.

Para avaliar as aprendizaxes:

- Que procesos de avaliación son os máis axeitados para valorar as aprendizaxes e o desenvolvemento de competencias vinculados á conciencia ou á igualdade de xénero? Que criterios de avaliación se adaptan mellor aos principios das pedagogías feministas que se traballaron no curso?
- Que tipos de actividades de seguimento son necesarias para axudarlles ás persoas participantes a aplicaren os cambios agardados? Como se poden apoiar as comunidades de aprendices para favorecer a transformación do contorno académico desde a perspectiva feminista?

Para avaliar o curso:

- Como poden desenvolverse e documentarse as prácticas pedagóxicas feministas de maneira colectiva e reflexiva, para seren sometidas a valoración e revisión permanente de forma conxunta?
- Que funcionou? Que podo mellorar? Que tipo de apoio ou formación preciso para poder abordar mellor certos aspectos? Con quen podo compartir ou intercambiar impresións sobre a miña experiencia?

Ao final da avaliación das aprendizaxes ou competencial, convén analizar os resultados obtidos en función do xénero, para valorar se hai que introducir algún cambio no deseño da materia. Isto pode ser un parámetro importante tamén ao decidir a distribución das matrículas de honra, sobre todo tendo en conta que van asociadas a vantaxes económicas. Ademais, durante o proceso

de avaliación continua pódenselles enviar mensaxes personalizadas ás alumnas e os alumnos que manifestasen ter máis dificultades —unha información que identificaremos na presentación ou en interaccións posteriores— e ofrecer algún apoio específico. [Exemplo proporcionado pola profesora Beatriz García, dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación da UOC].

H. APOIO ÁS E AOS ESTUDANTES

O apoio ao estudantado implica atender un conxunto de aspectos máis directamente ou indirectamente relacionados con favorecer o desenvolvemento do proceso de aprendizaxe nunhas condicións axeitadas e equitativas. Nos contornos en liña este apoio é fundamental para compensar a sensación de soidade e illamento que poden experimentar ás veces os e as estudantes, e que pode chegar a ser unha das causas de abandono.

Isto ten que ver, por exemplo, con orientar e apoiar a facilitación da conciliación dos estudos con outras responsabilidades sociais, xa sexan profesionais, familiares ou persoais, para garantir o éxito na aprendizaxe, independentemente de cal sexa o estilo de vida ou a situación en relación coa socialización masculina ou feminina. Tamén significa acompañamento e asesoramento nas situacións de dificultade que poidan xurdir durante a traxectoria académica. En definitiva, son medidas dirixidas a promover e soste a motivación das e os estudantes e a súa retención nos estudos, pero tamén a favorecer experiencias de aprendizaxe máis satisfactorias e ricas.

As boas prácticas neste sentido poden abranguer desde a provisión de redes informais de apoio até programas de mentoría ou figuras de asesoramento e orientación no estudo. Estas figuras están en contacto directo co estudantado de maneira individualizada, ao longo de toda a súa traxectoria académica. Idealmente son persoas con experiencia no campo de estudo e profesional correspondente, que poden ofrecer orientación na configuración do itinerario académico. Estas persoas terían que ser capaces de identificar aspectos relacionados co xénero nas diferentes cuestións organizativas, relacionais ou académicas, que afectan as condicións para o estudo,

se procede, abórdalos ou ben asegurar que se poñan en coñecemento das instancias ou figuras onde poidan ser tratados da maneira axeitada. Desenvolver este tipo de rol implica tamén, como punto de partida, reflexionar sobre as representacións, por exemplo, fronte ás opcións de estudo atípicas ou non asociadas tradicional e normativamente a unha socialización masculina ou feminina, e o papel dos estereotipos nunha situación de asesoramento.

Na UOC, por exemplo, este rol asúmeo o equipo de tutoría de cada programa de grao ou mestrado. A cada titor ou titora asígnaselle un conxunto de estudantes, a quen lles fai un seguimento individualizado ao longo da súa permanencia no programa, coas seguintes funcións: a) actuar como referente na planificación dos estudos, o deseño do itinerario curricular e o axuste do ritmo de traballo á realidade de cada estudante; b) axudar a decidir que materias son as máis axeitadas para cada perfil, en función das expectativas e a situación persoal de cada estudante; c) acompañar e guiar durante toda a traxectoria de estudo; d) aconsellar en todo o que teña que ver coa vida da universidade.

Para máis información:

Boixadós, Mercè; Ollé, Eva e 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>

Com t'acompanya el tutor o titora de la UOC? ('Como te acompaña o titor ou titora da UOC?' [vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=gaKcVEjF_AM

A provisión de asistencia técnica áxil é outra forma de apoio necesario para axudar a superar as posibles dificultades ou barreiras de tipo técnico ou tecnolóxico do estudantado na aprendizaxe en liña. Nun enfoque inclusivo, isto ten que ir asociado necesariamente con garantir un acceso sen barreiras para calquera perfil de aprendiz, considerando as súas diferentes capacidades, calidades e contextos. A accesibilidade como filosofía e práctica de deseño inclusivo afecta sobre todo os seguintes elementos: a) os sitios web informativos das universidades e os espazos de xestión académica; b)

os sistemas ou plataformas de xestión da aprendizaxe (LMS), aquilo que denominamos o «campus virtual», e c) os materiais e recursos de aprendizaxe: os recursos de aprendizaxe e as formas de avaliación electrónica.

As medidas ás que nos referimos ata agora teñen sentido nun marco constitucional, pero tamén poden trasladarse ao contexto de cada curso ou materia, como accións máis directamente vinculadas á tarefa docente e ás dinámicas do grupo-clase, por exemplo, como apoio na organización e planificación da aprendizaxe: na planificación do tempo de dedicación e organización do calendario de actividades; nas estratexias de flexibilización (tempo, formatos, canles...); na configuración de grupos ou equipos de traballo etc. Así, por exemplo, no deseño dos cursos é fundamental a anticipación: a planificación do curso, cos correspondentes prazos, e os materiais de aprendizaxe han de ser públicos axiña que sexa posible no contorno dixital, desde o inicio do curso, ou incluso antes, a poder ser. Deste xeito, o estudantado poderá facer unha previsión, organizarse ou contactar co profesorado para aclarar dúbidas ou solicitar alternativas. Outros exemplos de estratexias específicas que poden aplicarse nesta dirección poden ser as seguintes:

- Creación dun espazo «Pide axuda»: en contextos onde o nivel de coñecementos sobre o uso das tecnoloxías é diverso pode crearse este espazo, facilmente accesible para calquera participante, tanto para solicitar como para ofrecer axuda sobre temas concretos de tipo instrumental, de forma que se favorece a idea dunha comunidade de aprendizaxe, onde non só o profesorado, senón tamén o estudantado, ofrecen o seu apoio (Heikkinen, 2008).

•• 05. Recursos docentes específicos para incorporar a perspectiva de xénero

Malia que nas seccións anteriores e na seguinte —sobre investigación— se incorporan algúns exemplos e ferramentas que poden ser de utilidade para o deseño da docencia en liña, ofrecemos aquí unha compilación organizada de recursos ampliada, que achega algunhas ferramentas prácticas desde unha perspectiva feminista. Na súa maioría, trátase de recursos orientados á docencia, aínda que incorporamos tamén algunhas referencias máis xenéricas sobre ferramentas e estratexias de uso das tecnoloxías desde perspectivas feministas. Consideramos que poden servir para ampliar ou profundar algunhas cuestións que non están tan desenvolvidas nos materiais exclusivamente docentes. Agrupamos as referencias baixo títulos temáticos e, no interior de cada un destes títulos, aparecen por orde alfabética de autoras e autores:

Docencia con perspectiva de xénero e sensible á diversidade

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_check-list1.pdf

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

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

May, Helen e Thomas, Liz (2010). *Embedding equality and diversity in the curriculum: self-evaluation framework*. York: Higher Education

- Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/embedding_eandd_selfevaluation_framework_1568037053.pdf
- Trbovc, Jovana Mihajlovic e Ana Hofman (2015). *Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching*. GARCIA Working Papers. https://eige.europa.eu/sites/default/files/garcia_toolkit_gender_research_teaching.pdf
- National Council of Teachers of English (revisado en outubro do 2018). *Statement donde gender and language*. <https://ncte.org/statement/genderfairuseoflang/>
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC) - eLearn Center. *eLC Kit. Docència amb perspectiva de gènere*: <http://hdl.handle.net/10609/129686>. Recurso que inclúe unha infografía que identifica os principais elementos que hai que ter en conta para incorporar a perspectiva de xénero na universidade, así como aspectos relacionados co deseño de materias e a acción docente. Tamén se ofrece un modelo para o deseño de actividades: permite identificar as accións orientadas a adoptar a perspectiva de xénero nunha materia e o vídeo «A perspectiva de xénero na docencia na UOC».

Pedagogía feminista

- Daniel, Clare e Howard, Jacquelyne Thoni (curaduría) (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 pola profesora Candela Ollé, do grupo de xénero dos Estudos de Ciencias da Información e da Comunicación da UOC. <http://genere-toolkit.recursos.uoc.edu/>
- FemTechNet (2020). *Feminist Pedagogy in a Time of Coronavirus Pandemic*. <http://femtech.net/org/feminist-pedagogy-in-a-time-of-coronavirus-pandemic/>

- Gupta, Hermangini; Thomsen, Carly; La Roche, Cat. e Essig, Laurie. *Teaching feminism. A collection of digital tools created by students in Gender and Sexuality studies clases*. <https://www.teachingfeminisms.net/>
- Howkins, Heidi (2016). Blog do curso WGS 525 - Feminist Pedagogy, da Universidade Estatal de Connecticut Meridional. Examina as teorías pedagóxicas feministas para formar os e as estudantes en conceptualización, desenvolvemento e impartición de cursos, cun forte compoñente dixital, en estudos de xénero a distintas disciplinas de nivel secundario ou postsecundario.
- MIT OpenCourseware - Women's and Gender Studies. https://ocw.mit.edu/search/?d=Women%27s%20and%20Gender%20Studies&s=department_course_numbers.sort_coursenum
- Puotinen, Sara L. (2010). *Feminist Pedagogies*. Repositorio en liña do curso impartido na Universidade de Minnesota. <https://teachingblogs.sarapuotinen.com/archives/date/2012/07>
- 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 Metodoloxía de Investigación Feminista. Na sección «Materials» pódese acceder a unha interesante colección de vídeos e publicacións sobre a 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 e Bostow, Raquelle (2015). *A Guide to Feminist Pedagogy*. Vanderbilt Center for Teaching: <https://my.vanderbilt.edu/femped/>

Organización e facilitación de reunións en liña

- Dolan, Mara e Gunnarsson, Hanna (2020). *Kit de ferramentas para la organización feminista: planificación de reuniones virtuales*. <https://wedo.org/feminist-or-ganizing-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 e 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>

Prevenção de violencias en liña

- DONESTECH. Recompilación de recursos, noticias e actividades sobre seguridade e privacidade. Paga a pena revisar o conxunto da súa web para profundar sobre a relación entre tecnoloxía e xénero desde unha perspectiva feminista. <https://www.donestech.net/ambits-tematics/seguretat-privacitat>
- FemTechNet. Do Better. Lista de recursos e recomendacións para manterse seguras nos espazos dixitais e asegurarse de que non lle fas dano a ninguén coas túas prácticas dixitais. <https://femtechnet.org/csov/do-better/>
- Fundació per la Pau (2021). *Comunicación en las redes y entornos digitales sociales*. <https://fundipau.org/pacifiquemlesxarxes/>; <https://fundipau.org/wp-content/uploads/2021/04/15-propostes.pdf>
- Institute for War & 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>

Ferramentas dixitais para a formación e a accesibilidade dixital

- Association of College and University Educators (ACUE). *Online Teaching toolkit*. <https://acue.org/online-teaching-toolkit/>
- Barrett, Helen e Richter, Jonathon. *Reflection4Learning. Technology Tools for Reflection*. <https://sites.google.com/view/reflection4learning/home>
- DigitalAlchemists&theCenterforSolutionstoOnlineViolence(CSOV)(2016). *Research Ethics for Students and Teachers: Social Media in the Classroom*. https://femtechnet.org/wp-content/uploads/2016/06/Research-Ethics-For-StudentsTeachers_Social-Media-in-the-Classroom_DA-CSOV_2016-1.pdf
- Kumar, Swapna; Kumar, Vijay e Taylor, Stan (2020). *A Guide to Online Supervision*. UK Council for Graduate Education. <https://ukcge.ac.uk/assets/resources/A-Guide-to-Online-Supervision-Kumar-Kumar-Taylor-UK-Council-for-Graduate-Education.pdf>
- Rosen, Stephanie e FTN Accessibility Committee. *Accessibility report*. <http://fem-technet.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
- Xarxa Vives d'Universitats (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%ADsti-ques_digital.pdf

•• 06. Ensinar a facer investigación sensible ao xénero

A docencia orientada á investigación no seu formato en liña tería que combinar todas as propostas da pedagogía feminista en liña expostas nas seccións previas coas achegas da investigación feminista. Para facelo, distinguiremos as tres dimensións que utilizan Davis e Hattery (2018), a partir do traballo de Sandra Harding: epistemoloxía, metodoloxía e métodos.

Parte da produción teórica sobre investigación feminista dedícase a desenvolver algunha proposta epistemolóxica, entendida como teoría do coñecemento. A maioría destas centráronse en cuestionar a obxectividade, a racionalidade e a neutralidade na produción do coñecemento, cando este se construíu a partir dun abano moi limitado de perspectivas e experiencias. Así, por exemplo, o concepto «coñecementos situados» de Donna Haraway obríganos a posicionarnos, poñéndolle atención ás relacións de poder que se dan na produción de coñecemento: quen observa? Como e desde onde o fai? Por que? Quen interpreta o que se observa? Como as diferentes tecnoloxías e metodoloxías empregadas para a observación invisibilizan ou non determinadas realidades? (RogowskaStangret, 2018). Así mesmo, desde a teoría do punto de vista (*standpoint theory*) de Sandra Harding destácase como o noso coñecemento do mundo vén influenciado pola nosa posición, e que o lugar epistémico privilexiado é o daquelas posicións dos grupos máis marxinalizados: poden formular novas preguntas, problemas científicos e axendas de investigación que forcen a examinar as crenzas e os prexuízos dos grupos dominantes na sociedade e as lecturas da realidade *a priori* consideradas coñecementos neutrais (Bowell, 2011). Porén, desde perspectivas máis interseccionais tamén se sinala a limitación desta premisa, segundo a cal existen determinados puntos de vista «privilexiados», porque se pode caer no erro da esencialización, desde unha visión excesivamente inmutable e homoxénea da identidade. En contraposición, defenden que o coñecemento situado pode construírse tamén

desde prácticas sociais ou comunidades epistémicas, onde son os valores ou as ideas compartidas o que articula o grupo, mais ca o feito de compartir unha mesma posición respecto dos diferentes eixes de poder (Yuval-Davis, 2012). Así pois, a investigación feminista é fundamentalmente colaborativa, está comprometida coa inclusión da diversidade entre os suxeitos investigadores e asume que as persoas participantes son tamén cocreadoras na produción de coñecemento (Davis e Hattery, 2018). Ditos principios non están só orientados á xustiza social, senón que tamén contribúen a mellorar a calidade da investigación e a innovación (Puy *et al.*, 2015; Davidson, 2019). Estes posicionamentos ligados á *ética do coidado*, tamén propia da investigación feminista, poden ser especialmente transformadores para a docencia en liña, xa que, como indican Kirkup *et al.* (2010), os contornos de aprendizaxe mediados pola tecnoloxía adoitan reforzar os estilos de aprendizaxe individualistas e moi centrados na transmisión e a creación de coñecemento, máis orientados ao mercado e a rendibilidade económica ca á colaboración e ao valor social do coñecemento.

Canto á metodoloxía da investigación feminista, como conxunto de aproximacións e filosofías que guían a investigación, está fundamentalmente orientada á transformación das desigualdades de xénero, tendo en conta tanto a experiencia das mulleres como a doutras poboacións marxinalizadas (minorías sexuais, raciais, étnicas, persoas en situación de pobreza ou cunha identidade de xénero non binaria, entre outras) (Trbovc e Hofman, 2015; Davis e Hattery, 2018). Daquela, alén de querer visibilizar a experiencia das mulleres ou das diferenzas sexuais e de xénero na investigación, como sería por exemplo o caso da investigación sensible ou consciente ao xénero (Puy *et al.*, 2015), a investigación feminista ten un obxectivo claramente transformador, baseado na responsabilidade e a transparencia, unha maior porosidade entre o espazo académico e o seu exterior, e un compromiso co acceso aberto aos materiais e os resultados producidos (Vergés *et al.*, 2020).

Por último, respecto dos métodos, atopamos diferentes posicionamentos. Segundo Davis e Hattery (2018), unha vez definida unha metodoloxía feminista, calquera método de investigación, entendido como articulación de técnicas de recollida e análise de datos, pode ser útil. Luxan e Azpiazu (2016), no seu módulo sobre metodoloxías de investigación feministas, sitúanse no que identifican como un posicionamento intermedio neste debate. Considerarán feministas todas aquelas técnicas (de recollida, produción e análise de datos) sustentadas en formulacións epistemolóxicas feministas, pero tamén defenden que pode facerse un uso feminista de técnicas que se desenvolveron desde outros paradigmas, como a enquisa ou o grupo de discusión. No seu manual podemos atopar algúns exemplos.

Ensinar e aprender a facer investigación feminista (en liña)

Polo tanto, malia sinalar anteriormente que a investigación feminista iría máis aló da investigación con perspectiva de xénero, cremos que hai algúns elementos desta última que poden servir de base, sobre todo para aquel estudantado —e profesorado— máis novel en relación coas achegas dos estudos de xénero e feministas á investigación. Secasí, nestes casos sería importante que o estudantado adquirise previamente unha mínima base de teoría feminista, para facilitar a comprensión da conexión existente entre a teoría e a metodoloxía e poida ampliar así o concepto, entendendo que o feminismo vai máis aló da desigualdade de xénero e incorpora outras formas de desigualdade estrutural. Aínda que a maioría dos exemplos que se comentan a continuación non están pensados en concreto para contornos en liña, consideramos que poden ser facilmente aplicables, como amosaremos a partir dalgúns exemplos.

Como primeiro paso no deseño destes programas formativos, podemos basearnos por exemplo no **deseño de competencias para a investigación baseada no xénero**, estruturada en diferentes niveles, que propón a TU Berlin (Puy *et al.*, 2015):

- Competitividade de xénero reconstrutiva: adquisición de coñecemento sobre conceptos clave dos estudos de xénero e como estes se articulan coas diferentes disciplinas.
- Competencia de xénero específica dun campo concreto: adquisición de habilidades para transferir métodos e alicerces epistemolóxicos con perspectiva de xénero na súa propia área de pericia.
- Competencia de xénero reflexiva e creativa: adquisición de habilidades para reflexionar de maneira sistemática sobre as súas asuncións, posicionamentos etc., de xeito que as estudantes poidan transferir a perspectiva de xénero a novas situacións, tanto nun plano teórico como metodolóxico.
- Competencia de xénero formativa (*shaping*): adquisición da capacidade de desenvolver preguntas, aproximacións e proxectos novos, e darlles forma, no seu campo de estudo a partir da súa pericia na perspectiva de xénero.

Ademais, teríamos que deseñar tamén un **currículo** que invite as estudantes a aprender como aplicar a perspectiva de xénero/feminista a cada fase da investigación. Nalgúns casos, podemos crear áreas específicas de traballo de fin de grao ou de traballo de fin de mestrado con perspectiva de xénero e feminista.

Na UOC podemos citar dous exemplos dos Estudos de Psicoloxía e Ciencias da Educación:

Área de TFG de feminismos e diversidade sexual do grao de Educación Social: segundo Nizaiá Cassián Yde (2019), profesora e impulsora da área, esta «aposta por recuperar a riqueza de varias perspectivas feministas consonte as que o sistema de discriminación en función do xénero non pode entenderse de forma illada, senón que hai que analizar as múltiples relacións entre diferentes estruturas de poder e sistemas de desigualdade, discriminación e privilexio, como, por exemplo, o xénero, a diversidade sexual, a dimensión colonial, racial, a procedencia e a etnicidade, a clase social, a diversidade funcional, a idade, o nivel de formación ou a posición de cidadanía». Como ferramentas de apoio nesta área, Cassián coordinou tamén a creación dun repositorio aberto de recursos de aprendizaxe para a investigación feminista (<http://tfg-educacio-social.recursos.uoc.edu/fil-tre/>) e un monográfico da Biblioteca da UOC titulado «Feminismos para la

acción social», que inclúe unha selección bibliográfica de literatura básica sobre feminismos para estudantes de Educación Social, así como específica para vinte temas máis concretos, que articulan ambas as miradas, e que axiña estará publicado en aberto.

Área de perspectiva de xénero no TFM do mestrado universitario de Psicopedagogía: a profesora Maite Fernández-Ferrer impulsou no curso 20192020 a creación desta área de TFM. O obxectivo dos traballos realizados nesta área é analizar en profundidade todo aquilo relacionado coa igualdade e a perspectiva de xénero, afondando en temas como a educación sexoafectiva, o colectivo LGTBI, o alumnado transxénero ou con diversidade sexual e a violencia machista.

No repositorio aberto da UOC podemos atopar unha **colección de traballos finais en aberto sobre estudos de xénero** elaborados desde diferentes ámbitos disciplinares http://openaccess.uoc.edu/webapps/02/handle/10609/132669?_ga=2.243047810.1076998137.1626689663-1454916881.1604480047

Davis e Hattery (2018) consideran que convidar investigadoras que se autodenominan feministas a presentar o seu traballo, incluíndo as prácticas, os produtos e mais a súa axenda de investigación, é a mellor forma de ensinarlle ao estudantado en que consiste a investigación feminista. Esta é unha actividade aplicable tanto en contextos presenciais como virtuais, posto que a formación para a investigación adóitase desenvolver en grupos pequenos de estudantes que permiten a incorporación de actividades como seminarios web ou videoconferencias, nos cales unha presentación pode ir acompañada dunha quenda de preguntas e respostas. Este formato fai posible, ademais, unha maior accesibilidade, tanto para as poñentes como para as asistentes, aumentada polo feito de que estas ferramentas de comunicación permiten unha gravación doada e a posibilidade de ser retransmitida e, así, compartir os vídeos de forma aberta e gratuíta. Nesta liña de convidar expertas externas e, coa idea feminista de ampliar o concepto de pericia, Davis e Hattery (2018) tamén propoñen involucrar outras persoas profesionais non investigadoras pero cun papel

importante na investigación académica, como pode ser o persoal de biblioteca, analista de datos —e, poderíamos engadir, técnico de laboratorio—, que pode contribuír á formación en liña sobre ferramentas que hoxe en día son fundamentalmente tecnolóxicas, como son o uso de bases de datos para a busca de literatura ou o uso de software de análise estatística, entre outros. Nun contexto de formación en liña sería interesante, ademais, facer fincapé na formación do estudantado sobre tecnoloxías orientadas a potenciar a ciencia aberta ou *open science*, como, por exemplo, os repositorios de publicacións en aberto, as ferramentas de xestión bibliográfica colaborativas ou o uso de redes sociais para a difusión e comunicación da investigación, entre outros.

Exemplos dalgúns repositorios, portais de datos e ferramentas sobre investigación en aberto ou con perspectiva de xénero ou feminista:

DOAJ: Directory of Open Access Journals. <https://www.doaj.org/> Directorio onde podemos convidar o estudantado a facer pescudas tanto de artigos como de revistas en acceso aberto a partir de palabras chave, xénero, mulleres, feminismo, LGTBI etc.

EU Open Data Portal. <https://data.europa.eu/euodp/en/home> Portal de datos abertos da Unión Europea que permite facer unha investigación específica pola palabra *gender*.

Observatorio iQ. <http://www.quotidiana.coop/observatori/> Web que presenta os principais indicadores e datos sobre as condicións de vida en Cataluña desde unha perspectiva de xénero. Faino dunha maneira accesible e atractiva tanto para persoas non familiarizadas con esta cuestión como para persoas especializadas e activistas na busca de datos concretos.

GenPORT. <http://www.genderportal.eu/> Portal colaborativo para compartir en aberto coñecemento sobre ciencia e xénero a escala europea.

Zotero: <https://www.zotero.org/> Software de xestión de referencias libre, de código aberto e con orientación colaborativa. Podemos pedirlle ao estudantado que cree listas de referencias colaborativas e en aberto, así como que faga buscas en listas con perspectiva feminista xa existentes

e en aberto, como a elaborada por Vergés et al., 2020: <https://www.zotero.org/groups/414156/metodologiasfeministas/library>

RRITools. <https://rri-tools.eu/ca/homepage> Repositorio en liña e colaborativo de ferramentas sobre *responsible research and innovation* (innovación e ciencia aberta orientada a retos sociais), con filtros temáticos entre os que atopamos a igualdade de xénero: <https://rri-tools.eu/ca/gender-equality>; e por tipo de actores involucrados, entre os que atopamos a comunidade investigadora: <https://rri-tools.eu/ca/research-community>

Gendered Innovations. <http://genderedinnovations.stanford.edu/index.html> Proxecto que desenvolve métodos prácticos sobre as diferenzas e as desigualdades baseadas no sexo e o xénero, e a análise interseccional no ámbito da ciencia, a saúde e a medicina, a enxeñaría e o medio ambiente. Tamén inclúe casos de estudos que amosan como a inclusión da variable do sexo, a perspectiva de xénero e a análise interseccional favorece a innovación.

Como alternativa ou acción complementaria a convidar persoas externas a falar das súas investigacións, podemos ofrecerlle unha compilación de investigacións ao estudiantado para analizalas desde unha perspectiva de xénero e feminista. Esta análise pode facerse, por exemplo, a partir do listado de preguntas que propoñen Trbovc e Hofman (2015) e que logo o estudiantado pode aplicar tamén para o deseño da súa propia investigación:

Identificación do problema e da pregunta de investigación:

- Tivéronse en conta as posibles diferenzas de xénero na formulación da pregunta de investigación?
- Ante este problema de investigación: pode haber posicionamentos ou relacións diferentes en función do xénero? E en función dos corpos masculinos ou femininos?
- Se o voso proxecto trata cuestións estruturais dunha sociedade (por exemplo, a toma de decisións e a aplicación de políticas), pensaredes nas diferenzas de xénero en relación co sistema polí-

tico, os órganos de dirección, a propiedade dos recursos (terras, ingresos etc.)? Se o voso proxecto trata a vida privada das persoas, tiverades en conta as diferenzas de xénero en relación coas decisións de carreira, as pautas de consumo, o comportamento do voto, a crianza etc.? Tiverades en conta como os diferentes roles e expectativas poden influenciar o comportamento que queiredes analizar?

- Cando compilades unha lista de referencias (revisión de literatura) para a vosa investigación, buscadeis literatura sensible ao xénero e proxectos de investigación realizados no voso campo ou pensades en que ámbitos lles falta?

Detectar estereotipos de xénero, desigualdades e nesgos de xénero:

- Se tedes en conta as diferenzas de xénero na vosa investigación, revisastes os vosos posibles nesgos? Preguntástesvos se quizais proxectades roles estereotípicos sobre como se comportarían as mulleres e os homes, que precisan e que desexan?
- Agora pensado niso. Hai algún aspecto oculto que implique roles e estereotipos de xénero nas vosas preguntas e obxectivos de investigación?

Metodoloxía sensible ao xénero:

- Incorporastes exemplares ou participantes masculinos e femininos á vosa mostra de investigación?
- Se producides unha metodoloxía nova e orixinal, pensastes como podedes integrar nela a perspectiva de xénero?
- Se realizades enquisas na vosa investigación ou distribuídes cuestionarios, pensastes como facelas relevantes tanto para mulleres como para homes?
- Usastes unha linguaxe sensible ao xénero no esquema do voso proxecto?
- Se parte do voso proxecto realiza análises visuais, revisastes se as imaxes reproducen estereotipos sobre os roles de xénero?

Desagregación de datos por sexo e análises sensibles ao xénero:

- Cando recompilades datos: desagregásteos por sexo/xénero? Cruzásteos con outras variables para identificar lóxicas interseccionais?
- Se facedes traballo de campo con persoas, tivestes en conta a diversidade de xénero no voso deseño da mostra? Se facedes experimentos de laboratorio ou médicos, informades sempre do sexo das células, tecidos, animais ou suxeitos que empregades? Se só utilizades un sexo, xustificades por que e anotades as limitacións na vosa discusión? Se realizades análises de políticas, tedes en conta a diferente distribución segundo o xénero nos diferentes espazos de toma de decisións?

Resultados sensibles ao xénero:

- Presentades os datos de maneira sensible ao xénero?
- Se o resultado do voso proxecto é unha recomendación política, pensades nos vosos resultados en relación coas desigualdades de xénero e como combatelas?
- Comprobastes se a vosa publicación ou presentación inclúe imaxes de diferentes xéneros? Preguntásteos se estas imaxes reproducen roles de xénero estereotípicos?

Identificación de persoas usuarias/beneficiarias con sensibilidade de xénero:

- Preguntásteos se as persoas de diferentes xéneros poderían utilizar os resultados do proxecto de maneiras diferentes e como poderían facelo?
- Se realizades unha investigación médica, pensades en como mellora a vida tanto dos homes como das mulleres? Considerastes a experiencia das persoas trans?
- Se o resultado do voso proxecto é un produto ou unha tecnoloxía nova ou mellorada, pensastes en se se fará un uso diferenciado ou terá un beneficio diferenciado en función do xénero?
- De que forma se relaciona a vosa investigación coas desigualdades de xénero na sociedade?

Para unha reflexión máis exhaustiva sobre como incorporar á investigación a perspectiva de xénero e feminista, Biglia e Vergés (2016) tamén desenvolveron unha lista de preguntas para a reflexión en catro bloques temáticos: (1) equidade e igualdade de oportunidades ao equipo de investigación; (2) deseño do proxecto; (3) implementación do proxecto, e (4) resultados, impactos e investigación. A pesar de que neste caso non está tan enfocado á formación inicial para a investigación, pode ser tamén un material interesante de consulta, análise e reflexión.

Outra dimensión importante para incorporar na docencia sobre investigación é a dimensión ética. Neste caso, podemos inspirarnos nalgunhas propostas de ética da investigación desenvolvidas desde a investigación feminista en Internet —e, por tanto, aplicables a calquera tipo de investigación que involucre participantes humanos—, que proporcionan preguntas-guía para axudarnos a revisar e reflexionar sobre as nosas propostas de investigación, máis alá dos requirimentos legais que adoitan avaliarse desde os comités de ética (Association for Progressive Communication, 2019):

1. Consentimento:

- a. Trátase dun consentimento informado?
- b. Explicamos de maneira clara os obxectivos da nosa investigación?
- c. Comunicamos de maneira efectiva (tendo en conta a linguaxe, as capacidades etc.) os riscos e as implicacións da investigación sobre as vidas de quen participa?
- d. Se os obxectivos dun consentimento informado ideal non son plenamente alcanzables nesta investigación, podes explicar e documentar o porqué?

2. Responsabilidade (*accountability*):

- a. Sabedes a que persoas ou comunidades tedes que render contas?
- b. Inclúe isto unha práctica de reciprocidade con quen participa e máis outras persoas afectadas pola investigación?
- c. Facémonos cargo dos riscos que poden afrontar quen participa?
- d. Que formas de compromiso son mellores por seren máis transparentes nos procesos, resultados e outras etapas do proxecto?

3. Posicionalidade (*situatedness*):

- a. Somos conscientes e comunicamos a nosa localización e posicionalidade, isto é, a nosa identidade, a cultura, o corpo que habitamos, a raza etc.?
- b. Reflexionamos sobre o privilexio (de varios tipos) ao producirmos coñecemento? É unha reflexión activa que afecta a produción?
- c. Coñecemos as relacións de poder, as dinámicas e como poden cambiar?:
 - i. Entre quen investiga e quen participa na investigación?
 - ii. Dentro do campo da investigación por Internet?
 - iii. As relacións de poder institucionais?
- d. O proceso e os resultados da investigación están abertos á crítica?

4. Interseccionalidade:

- a. Asumimos que a nosa condición é universal? E como o abordamos?
- b. Describimos e entendemos o contexto en relación cos poderes que se entrecruzan e que actúan sobre as persoas?
- c. Estamos describindo persoas e grupos homoxéneos e sen ter en conta que encarnaran identidades e realidades múltiples e diversas?
- d. Estamos facendo unha inclusión simbólica de varias persoas e grupos? Ou estamos avanzando cara a complexización da nosa comprensión do contexto en termos de potencias e identidades entrecruzadas?

5. Conexión:

- a. No proceso de creación de redes indicamos claramente os tipos de conexión que (intentamos) establecer coas partes participantes/actoras e outras: compromisos, riscos e beneficios.
- b. Deixamos espazo (literalmente ou non) para a posible evolución das relacións? Poderían ser relacións dentro do equipo de investigación, transformación individuais, etc.

6. Memoria:

- a. A política feminista de creación de coñecemento tamén consiste en resistir o esquecemento. Polo tanto, aquí temos que preguntár-

monos: se sempre se esqueceu xente, como pode abordarse este problema?

- b. Como pode o voso proxecto contribuír a preservar a memoria e construír arquivos para a comunidade e quen participa no proceso de investigación?

7. Coidados e seguridade:

- a. O noso proceso de investigación préstalles abonda atención á persoa/información/datos/colectivo?
- b. Coidamos as persoas en situación de vulnerabilidade?
- c. Asegurámonos de non poñer en risco a ninguén, de non (re)producir danos?
- d. Seguimos rituais e prácticas de autocoidado e atención colectiva?
- e. Como individuos e como equipo, establecemos límites en relación con outras redes e relacións?
- f. O coidado é o traballo feminizado que se agarda historicamente das mulleres en particular ou de grupos específicos baseados na casta, a clase, a raza, a etnia etc. Somos conscientes de que o coidado tamén pode ser explotador e traballamos na súa contra?
- g. Temos un mecanismo para garantir a seguridade da persoa/información/datos/colectivo?

Se a investigación implica a análise de datos extraídos de redes sociais ou actividades docentes que involucran estas ferramentas e plataformas, podemos incorporar tamén as propostas que, desde unha perspectiva ética, fan desde o colectivo Digital Alchemists e o Center for Solutions to Online Violence (CSOV) (2016). Así mesmo, convén ter presente a proposta do **feminismo de datos** de D'Ignazio e Klein (2020), que aplica os principios do feminismo interseccional á investigación baseada en ciencia de datos:

1. **Examina o poder.** Empeza coa análise de como opera o poder no mundo: ciencia de datos para quen? Por parte de quen? Con que obxectivos e cos intereses de quen?
2. **Cuestiona o poder.** Comprométese a cuestionar as estruturas desiguais do poder e a traballar a favor da xustiza. Un método pode

ser recoller «contradatos» (*counterdata*) que os organismos oficiais non están seguindo.

3. **Eleva a emoción e a encarnación** (*embodiment*). Ensínanos a valorar as múltiples formas de coñecemento, tamén aquelas que proveñen das persoas como corpos viventes e con sentimentos.
4. **Repensa os binarismos e as xerarquías**. Pídenos que cuestionemos o binarismo de xénero, así como outros métodos de cuantificación e relato que perpetúen a opresión. Sempre é complicado cuantificar e cómpre repararmos no contexto cando se toman decisións sobre que contabilizamos, quen o fai e como.
5. **Abraza o pluralismo**. O coñecemento máis completo vén de sintetizar múltiples perspectivas, dándolles prioridade ás formas de coñecemento local, indíxena e experiencial.
6. **Ten en conta o contexto**. Os datos non son neutrais nin obxectivos, son produto de relacións sociais desiguais e este contexto é esencial para realizar unha análise precisa e ética.
7. **Fai visible o traballo**. O traballo da ciencia de datos é resultado de moitas mans: hai que facelo visible para que poida ser recoñecido e valorado.

Recoñecendo a orixe do marco da interseccionalidade no feminismo negro, estas autoras instan ás académicas brancas a se comprometeren co traballo antirracista nas institucións, descolonizar a docencia e a formación e comprometerse de maneira auténtica coas comunidades afectadas (D'Ignazio e Klein, 2020).

Algúns apuntamentos sobre a supervisión de estudantes desde a pedagogía feminista

Desde os principios da pedagogía feminista, e a partir da súa propia experiencia, Christine Jarvis e Miriam Zukas (1998) propoñen unha reflexión sobre as diferenzas e similitudes na docencia, a investigación e a supervisión de estudantes (de mestrado e doutorado). Aquí faremos fincapé na supervisión de estudantes que fan traballo de investigación. Neste con-

texto, segundo Jarvis e Zukas (1998), malia que poñer no centro o valor da **experiencia** de ambas as partes (a que supervisa e a que é supervisada) é un punto de partida feminista, cómpre ter claro que esta relación inicialmente non está construída desde a reciprocidade e ambas as experiencias non poden contar igual: a persoa supervisora ten que manter certo rol de pericia e ten a responsabilidade de que a persoa supervisada cumpra coas demandas institucionais para conseguir a titulación. A persoa supervisada tamén agarda da persoa supervisora que saiba como conducila no proceso de investigación, á vez que lle facilite unha estrutura e un acompañamento que sexa útil para os obxectivos de obter a titulación. En calquera caso, o que se producirá é un proceso gradual de **transferencia de poder, control e coñecemento** da supervisora á supervisada a medida que se vai avanzando no proceso de investigación. Polo tanto, neste contexto non poden ignorarse nin superar as relacións de poder implícitas nunha situación de supervisión: desde unha perspectiva feminista, o necesario é facelas explícitas e negociarlas durante a relación, tendo en conta as múltiples restricións institucionais.

Por outro lado, Humble *et al.* (2006), sen negar todas estas tensións e contradicións que atravesan este tipo de relación vinculadas á supervisión, propoñen un modelo feminista de supervisión (*mentoring*) baseado en catro dos principios conectados á pedagogía e á investigación feminista: (a) compartir experiencias sobre os temas de investigación e sobre a vida institucional desde unha perspectiva de xénero, mostrando a **inseparabilidade de aquilo persoal e aquilo político**; (b) analizar o poder de forma crítica, construíndo unha **relación que pode ser xerárquica e colaborativa** á vez, sen confundir a autoridade do coñecemento coa da posición nin caer en lóxicas de abuso de poder; (c) ensinar como enfrontarse á **resistencia ás perspectivas feministas** no mundo académico; (d) traballar conxuntamente cara ao **cambio social** desde as múltiples vías posibles. En definitiva, trataríase de ir incorporando os principios da pedagogía e a investigación feminista á relación de supervisión, desde a ética do coidado á reflexión constante, o diálogo e a negociación, sen esquecer os roles marcados institucionalmente e os obxectivos académicos desta relación.

Por último, a pesar de que non identificamos experiencias específicas de **supervisión en liña** desde perspectivas feministas, poderíamos dicir que o obxectivo sería integrar os principios anteriormente expostos a boas prácticas de supervisión en liña. Este modelo de supervisión en contornos virtuais, segundo Kumar *et al.* (2020), conta con oito retos para os que poñen unha serie de estratexias e prácticas. Destes oito, os que destacarán como específicos da supervisión en liña serían moi similares aos identificados para a docencia nesta modalidade: a conexión, a comunicación, a construción da relación e a loita contra o illamento que pode experimentar a alumna ou o alumno. Así como en contornos totalmente presenciais este proceso se podería producir de maneira máis informal, nun contexto en liña requirirá dunha maior planificación e estruturación por ambas as partes e dun maior liderado da persoa supervisora, sobre todo durante as primeiras fases. Ademais, cumprirá ter canles de comunicación abertas de maneira máis frecuente e orientadas non só a cuestións puramente académicas, senón tamén á construción da relación, a confianza e o coñecemento mutuo. Xa for institucionalmente ou lideradas polo estudantado, tamén sería interesante xerar dinámicas de contacto con outras e outros estudantes que promovan un sentimento de comunidade e contribúan a evitar a sensación de illamento. Nas seccións anteriores desta mesma guía poden atoparse indicacións e estratexias prácticas para conseguir estes obxectivos. Tamén podemos incentivar o estudantado de investigación a que participe en espazos en liña de apoio mutuo, como, por exemplo, grupos de estudo en liña como PhDForum (<https://www.thephdforum.com/>), ou que creen outros novos.

•• 07. Recursos pedagógicos

Glosario

ACCESIBILIDADE

A accesibilidade dixital garante que calquera persoa, incluídas aquelas con algún tipo de discapacidade ou necesidade educativa especial, poida acceder ao contido ou utilizar unha ferramenta, un produto ou un sistema tecnolóxico. Nun sentido máis amplo, unha educación ou formación accesible é aquela que satisfai as necesidades educativas de individuos e colectivos diversos, con diferentes capacidades e preferencias de aprendizaxe.

APRENDIZAXE BASEADA NA INDAGACIÓN

Trátase dunha expresión paraugas para identificar un conxunto de métodos de aprendizaxe baseados na actividade indagadora por parte dos e as estudantes, como, por exemplo, a «aprendizaxe baseada en proxectos, en problemas ou en casos». O trazo diferencial é a experiencia global e integradora á que nos referíamos, de tipo cognitivo, emocional e social, que acontece para o estudantado no proceso de dar resposta a un interrogante, problema ou situación desde unha perspectiva interdisciplinaria, mediante un proceso sistemático de busca de información, análise, construción de coñecemento e elaboración de conclusións. A autonomía do estudantado no proceso de traballo, que pode ser individual ou grupal, desempeña un papel importante, a pesar de que implica tamén formas de orientación, acompañamento e asesoramento por parte do profesorado que poderán ter un peso maior ou menor.

APRENDIZAXE EN LIÑA OU E-LEARNING

Tendeuse a empregar este termo no mesmo sentido ca «docencia en liña», pero, en xeral, está máis directamente asociado ao sector da formación corporativa. Aínda así, o seu significado é un pouco vago, pois tamén pode utilizarse nun sentido máis amplo para reunir todas as experiencias edu-

cativas que utilizan a tecnoloxía como apoio, como propoñen Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera e Bravo (2011): «unha modalidade de ensinanza e aprendizaxe, que pode representar todo o modelo educativo —ou unha parte— no que se aplica, que explota os medios e os dispositivos electrónicos para facilitar o acceso, a evolución e a mellora da calidade da educación e a formación».

APRENDIZAXE HÍBRIDA OU *HYBRID LEARNING*

Esta expresión (como a de *hyflex learning*) emprégase para referirse a fórmulas mixtas ou *blended* pero que xeralmente incorporan unha particularidade importante, que é a flexibilidade que lle ofrecen ao estudantado para se mover entre os contornos de aprendizaxe presenciais e en liña, isto é, a posibilidade de configurar a súa aprendizaxe ao seu criterio, segundo as súas necesidades e preferencias, a partir da participación en actividades presenciais ou virtuais de maneira combinada (QAA, 2020). Esta modalidade implica que o deseño dos cursos ten que se pensar tanto para un contexto presencial como en liña ou, dito doutro xeito, as traxectorias de aprendizaxe entre o contorno presencial e o virtual teñen que ser o máis transparentes e fluídas posible. Porén, algunhas persoas autoras, como Bates (2019), poñen a énfase da definición neste redeseño completo da experiencia de aprendizaxe a través do máximo aproveitamento do potencial da tecnoloxía. Así, para Bates, o tempo dedicado á interacción fronte a fronte tende a reducirse de xeito considerable, para limitarse a aquelas oportunidades de aprendizaxe únicas que ofrece a presencialidade, o que lles proporciona ás estudantes un acceso flexible para todo o resto.

APRENDIZAXE INVERTIDA OU *FLIPPED LEARNING*

Esta modalidade popularizouse nos últimos anos e consiste nunha forma de aprendizaxe combinada na que a parte de transmisión e comprensión dos contidos se fai en liña, xeralmente en forma de videotutoriais, mentres que se dedica o tempo presencial na aula á discusión e á realización de actividades indagatorias que permitan afondar nos contidos e articularlos correctamente (QAA, 2020).

APRENDIZAXE SEMIPRESENCIAL, COMBINADA, MIXTA OU BIMODAL OU *BLENDED LEARNING*

Nun sentido básico, trátase de situacións formativas que combinan a presencialidade e a virtualidade. Isto pode concretarse de xeitos diversos segundo a organización, o tempo e a priorización que se faga do compoñente presencial ou en liña e, polo tanto, do tipo de implicación que posibilita por parte das estudantes. Á súa vez, a parte en liña pode ser *onsite* (no lugar) ou remota, é dicir, o traballo virtual pode darse ou non no mesmo espazo no que se imparte a formación presencial. Por exemplo, podemos falar de clases presenciais que se combinan con algunhas actividades realizadas en liña, ora dentro do horario lectivo, ora fóra deste. Á parte, podemos falar dun período determinado de clases presenciais, que aproveitan o uso dun espazo físico específico, como, por exemplo, un laboratorio, e un período de sesións completamente en liña. Tamén poderíamos considerar aqueles modelos de formación en liña nos que as estudantes teñen que tomar parte nunha serie de actividades presenciais programadas ao longo do período académico. Esta modalidade, na súa versión máis limitada de uso de contornos virtuais, pode significar unha reformulación mínima da ensinanza presencial, quer incorporando de maneira puntual axudas tecnoloxicamente mediadas para mellorar a ensinanza e a aprendizaxe, quer empregando plataformas virtuais como sistemas de xestión da aprendizaxe (LMS) que permitan dixitalizar algunhas tarefas (estruturar as actividades, almacenar, secuenciar e distribuír os contidos, facer entregas, realizar exercicios sinxelos etc.), mentres a maior parte da formación segue impartíndose de forma presencial. Esta é, con poucas diferenzas, a fórmula que adoita empregarse máis na maior parte das universidades presenciais do noso territorio.

APRENDIZAXE SEN COSTURAS OU *SEAMLESS LEARNING*

Trátase dun enfoque da aprendizaxe como un todo, unha experiencia continua na transición natural das e os aprendices polas categorías tradicionalmente dicotómicas «dentro e fóra da aula», «académico e extraaca-

démico», «curricular e non curricular», e, polo tanto, entre os contornos formais e informais e as experiencias de aprendizaxe académicas, sociais e profesionais. O acceso omnipresente a dispositivos móbiles, conectados á rede, persoais e portátiles fai posible unha aprendizaxe ubicua e favorece esta continuidade da experiencia de aprendizaxe, que pode cambiar dun escenario a outro de maneira fácil e rápida, combinando a aprendizaxe individual, nun pequeno grupo ou en comunidade, ora fronte a fronte, ora a través da rede.

CONCIENCIA DE EQUIDADE

A conciencia de equidade é unha calidade ou característica das persoas, colectivos ou sistemas que recoñece a diversidade e se dirixe a ela. A conciencia de equidade parte da identificación de colectivos historicamente oprimidos e desfavorecidos e propónse garantir o pleno acceso ás oportunidades educativas de todos os individuos e grupos.

CONTIDO XERADO POLO ESTUDANTADO OU *STUDENT (OR USER) GENERATED CONTENT*

Trátase de involucrar o estudantado no desenvolvemento e obxectos de aprendizaxe que poidan ter valor alén da actividade do curso e rematar sendo contido académico para cursos posteriores, outras materias, estudantes de niveles académicos inferiores, ou mesmo como contido de aprendizaxe para outros contextos. Trátase, pois, de propor actividades que permitan xerar este tipo de produtos compartibles e reutilizables por parte do estudantado. Tamén poden ser froito de procesos de cocreación nos que participen estudantes e profesorado. Un dos aspectos importantes é establecer criterios claros en canto ao tratamento da propiedade intelectual e idealmente asignaráselle licenzas Creative Commons.

DESEÑO DA APRENDIZAXE

Unha metodoloxía que lle permite ao corpo docente e deseñador tomar decisións informadas sobre o deseño de experiencias de aprendizaxe, partindo da fundamentación pedagóxica para facer un uso eficaz das ferra-

mentas tecnolóxicas adecuadas. Pode referirse a desde o deseño de recursos e actividades de aprendizaxe individuais até a un deseño curricular completo. Un principio clave é axudar a facer o proceso de deseño máis explícito e compartible entre o profesorado (Conole, 2013). Implica tomar decisións sobre a articulación de diferentes elementos para acadar obxectivos de aprendizaxe pretendidos, como, por exemplo, o contido, a temporización, as metodoloxías e a secuencia de actividades de aprendizaxe, os recursos e a avaliación, así como a natureza da tecnoloxía que se utiliza para apoiar a aprendizaxe.

DESEÑO UNIVERSAL DA APRENDIZAXE OU UNIVERSAL LEARNING DESIGN

É un enfoque do deseño da aprendizaxe centrado en atender as necesidades de todas e todos os estudantes con capacidades diversas, proporcionando máis flexibilidade no acceso aos materiais, a participación e a avaliación das aprendizaxes e, polo tanto, eliminando as barreiras para que teñan as mesmas oportunidades de éxito. Con este propósito, focalízase en principios para a aprendizaxe: o compromiso ou implicación, a representación, a acción e a expresión, e trata de brindar múltiples formas de acceder a eles ou lograr cumprilos.

DISTANCIA TRANSACCIONAL

Enténdese como o espazo psicolóxico e de comunicación influenciado polo medio, que se ten que superar e que pode ser causa de malentendidos, por exemplo, ao interferir nun diálogo positivo, no deseño da comunicación e a aprendizaxe, ou na limitación da autonomía das estudantes (Moore, 1997). Desde os inicios da educación a distancia, sempre se considerou que esta distancia só podería ter efectos negativos para a comunicación e a aprendizaxe, e orientáronse diferentes solucións tecnolóxicas e de deseño da aprendizaxe a tratar de salvar esta distancia. No entanto, tamén se viu que esta distancia transaccional permitiría crear un espazo para a reflexión, de desconexión das relacións de poder non produtivas, que, dunha banda, favorecería a personalización da aprendizaxe e a autoadministración do propio tempo e enerxía, pero, doutra, podería provocar espazos de disrupción.

DOCENCIA OU ENSINANZA EN LIÑA

Trátase dunha modalidade de educación a distancia na que a formación se distribúe exclusivamente e de forma total a través de Internet, quer de maneira síncrona ou asíncrona, quer combinando ambos os mecanismos, e responde a un deseño tecnopedagóxico específico para un contorno virtual. Cando empregamos os termos de «docencia» ou «ensinanza en liña» aludimos directamente á acción docente. Sen embargo, en enfoques pedagóxicos centrados no estudantado, cumpriría darlles protagonismo aos termos análogos de «aprendizaxe en liña», «aprendizaxe virtual» ou «aprendizaxe dixital».

EDUCACIÓN ABERTA

Trátase dun movemento coa filosofía de facer chegar unha educación de calidade, a todo o mundo e sen restricións e, polo tanto, coa vontade de eliminar os atrancos a fin de que a aprendizaxe sexa accesible e personalizable. Parte dunha concepción da produción e a compartición de coñecemento baseada na participación e a colaboración. Pretende ofrecer múltiples maneiras de ensinar e aprender ao longo da vida de maneira flexible, en calquera momento, espazo e a través de diferentes canles e contornos. Con este fin, dótase de recursos, ferramentas e prácticas abertas e libres de barreiras legais, económicas e técnicas, que se benefician do contorno dixital para favorecer ao máximo o intercambio, a compartición, a aprendizaxe en rede e a construción conxunta de coñecemento. Tamén incorpora novos enfoques de avaliación e acreditación das aprendizaxes ao longo da vida.

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Propónse asegurar a presenza, a participación e o logro dun desenvolvemento integral de todas as persoas no contorno educativo. Parte do dereito fundamental de todas as persoas a participar plenamente e contribuír en todos os aspectos da vida e a cultura, sen restricións nin discriminacións.

MOOC

Son cursos masivos en liña e abertos, e, polo tanto, sen custo e de libre acceso para todo o mundo, que teñen como obxectivo a participación a gran escala e o acceso aberto aos materiais e as actividades, polo que poden utilizar recursos educativos abertos como contido.

NATIVAS E NATIVOS DIXITAIS

Mark Prensky propón no 2001 o termo «nativas/os dixitais» para nomear as persoas nadas na era das tecnoloxías dixitais e Internet e que, daquela, creceron co uso destas ferramentas e viven conectadas á rede no seu día a día. Pola contra, as e os «inmigrantes dixitais» pertencen a xeracións anteriores, que medraron en contornos dominados polos medios impresos e as tecnoloxías analóxicas e que coñeceron as tecnoloxías dixitais máis tarde na súa vida e tiveron que adaptarse a elas. De acordo coa proposta de Prensky, estas dúas xeracións terían diferentes características, hábitos e formas de procesar a información e de entender o mundo, que as capacitan de forma diferente para a vida e a aprendizaxe (Prensky, 2001).

NETIQUETA

Termo xeral empregado para designar o conxunto de normas pensadas para regular o comportamento das persoas usuarias na súa comunicación e participación na rede, é dicir, unha adaptación das normas de etiqueta (*hashtag*) do mundo presencial aos contornos virtuais.

RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS OU OPEN EDUCATIONAL RESOURCES

Os recursos educativos abertos son calquera material educativo, para o ensino, a aprendizaxe ou a investigación, gratuíto, de dominio público e libre acceso á rede, ou dispoñible baixo unha licenza de propiedade intelectual aberta, que concede permiso para o seu uso, reprodución, reutilización, remestura e redistribución. Poden ser cursos completos, materiais do curso, módulos de contidos, libros de texto, vídeos, audios ou animacións, exercicios, proxectos, probas, software e calquera outra ferramenta, material ou técnica. Para potenciar a súa accesibilidade e o seu uso, é importante

que se creen mediante tecnoloxías abertas e accesibles e facer dispoñible polo menos unha versión reutilizable (Sanjaya Mishra, 2017). Nos últimos anos, pasouse de poñer o foco na creación e o acceso aos recursos educativos abertos a facelo na xeración dunha arquitectura de aprendizaxe aberta que apoie o uso e a produción destes recursos dentro de prácticas educativas abertas.

SINCRONÍA E ASINCRONÍA

A comunicación nos contornos virtuais pode ser síncrona ou asíncrona. No primeiro caso, o intercambio prodúcese en tempo real, é dicir, as persoas participantes coinciden no mesmo momento no tempo independentemente de que se atopan en espazos físicos diferentes. A comunicación asíncrona, en cambio, ten lugar de forma non simultánea ou de maneira diferida no tempo. Exemplos de ferramentas para a comunicación síncrona son o chat ou a videoconferencia, mentres que as máis tipicamente utilizadas para a comunicación asíncrona son o correo electrónico, o foro, a wiki ou o blog.

•• 08. Para profundar

- 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. e 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 e 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 e 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, Dilek e SEFEROĞLU, Süleyman Sadi (2016). 'Digital Natives in Online Learning Environments: New Bottle Old Wine—The Design of On-line 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 e 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 e REIPS, Ulf-Dietrich (2009, marzo). 'Doing elearning/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/epce/feminismes-i-diversitat-sexual/>
- CHICK, Nancy e 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*. Nova York: Springer.
- COSTANZA-CHOCK, Sasha (2018). 'Design Justice: Towards an Intersectional Feminist Framework for Design Theory and Practice' (3 de xuño, 2018). *Proceedings of the Design Research Society 2018*, dispoñible en 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.). <https://design-justice.pubpub.org/pub/ap8rgw5e>

- CRABTREE, Robbin D.; SAPP, David Alan e LICONA, Adela C. (2009). 'The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy: An NWSAJ Retrospective', en CRABTREE, Robin; SAPP, David Alan; e LICONA, Adela C. (eds.) (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- CRIPPS, Jenna e 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. e 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 e GILBERT, Anne-Françoise (2010). 'Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre', en Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter e Johannes Wildt (ed.). *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*, G 2.6, Stuttgart: Raabe, 19 S.
- D'IGNAZIO, Catherine e 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](https://designjustice.org). Última consulta do 10/12/2017 en c
- DIGITAL ALCHEMISTS e 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://femtechnet.org/wp-content/uploads/2016/06/Research-Ethics-For-Students-Teachers_Social-Media-in-the-Classroom_DA-CSOV_2016-1.pdf
- DONESTECH (2020). 'Resultados de investigaciónes 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 e CASSIDY, Wanda (2014). ‘Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts and Perspectives’. *Education Research International*, vol. 2014, article ID 698545, 10 páxs., 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://femtechnet.org/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/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 e 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 e STEIN, Alice (2012). 'Más que una simple relación de poder: educación crítica para el poder y enfoques de la interseccionalidad'. <http://portal-interseccionalitaet.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 e 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 e 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 e 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 e 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 e 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. e JOHNSON, Michael P. (2006). 'Feminism and mentoring of graduate students'. *Family relations*, 55(1), 2-15.
- JARVIS, Christine e 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 e 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 e WHITELEGG, Elizabeth (2013). 'The legacy and impact of Open University women's/gender studies: 30 years on'. *Gender and Education*, 25:1, 622, DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2012.728569>
- KLEBESADEL, Helen e KEMPFFERT, 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*. Bucarest: CEPES UNESCO.
- KOSEOGLU, Suzan; OZTURK, Tugba; UCAR, Hasan; KARAHAN, Engin e 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 e TAYLOR, Stan (2020). 'A Guide to Online Supervision'. UK Council for Graduate Education. <https://ukcge.ac.uk/assets/resources/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

- e 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 e LU, Lilly (2009). 'Integrating feminist pedagogy with online teaching: Facilitating critiques of patriarchal visual culture'. *Visual Culture and Gender*, 4, 58-68.
- LUXÁN, Marta e AZPIAZU, Jokin (2016). 'Metodologías de Investigación Feminista. Tema 4 Módulo del Metodologías de Investigación Feminista', do Mestrado en Igualdade de Mulleres e Homes: Axentes de igualdade. <https://www.ehu.eus/documents/1734204/6145705/Metodolog%C3%ADas+de+Investigaci%C3%B3n+Feminista.pdf/54172098-3058-1d47-df68-780965fa8f46?t=1513345070000>
- LUXÁN, Marta e 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>
- MATERN, 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 e 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 e SCHMIT, Sigrid (2007). 'Bridging disciplines: Gender studies and computer science in an e-Learning course'. En ZORN, Isabel; MAASS, Susanne; ROMMES, Els; SCHIRMER, Carola e 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 e PUJAL, Margot (2019). 'Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria'. *Educación*, 55(2), 579-596.
- MIMBRERO, Concepción; PALLARÈS, Susana e 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 e 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). Londres: Routledge.
- MORA, Enrico e 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 Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación (p. 105-126). Vigo: Unidade de Igualdade. Universidade de Vigo.
- MORGAN, Hanna e 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 pola Asamblea Xeral da ONU o 25 de setembro do 2015: <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- 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 e 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 e HEFFERNAN, Jones (2018). 'An online engagement framework for higher education'. *Online learning*, 22(1), 183-204.
- REMMELE, Bernd e 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 e 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*, 12(5-6), 647-656.
- RODRÍGUEZ MILANÉS, Cecilia e 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-FALLEGGER, Edith (2009). 'Gender-Kompetenz: Eine theoretische und begriffliche Eingrenzung'. En Liebig, Brigitte; Rosenkranz-Fallegger, Edith e Ursula Meyerhofer (ed.). *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-) Hochschulen*, Zürich: vdf, 29-48.
- SANGRÀ, Albert; VLACHOPOULOS, Dimitrios; CABRERA, Nati e 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](https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369350)
- SATOR, Andrea e WILLIAMS, Heather (2020). 'Removing Barriers to Online Learning through 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 e SCHINZEL, Britta (2006). 'Gender and diversity in elearning'. 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 e 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 e 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>
- UNIDADE DE MULLERES E 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» En: Repositorio digital Universitat de Barcelona.
- VERGÉS, Núria; BIGLIA, Barbara e 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 e 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.

A guía para unha docencia en liña con perspectiva de xénero xorde da preocupación de que, nunha máis ca posible transición cara a modelos de docencia universitaria máis dixitais, esta supoña unha barreira aos grandes esforzos que se levaron a cabo para incorporar a perspectiva de xénero en docencia na educación superior durante os últimos anos. Malia que, dunha banda, é manifesto o nesgo de xénero dixital e tecnolóxico que existe, a educación a distancia tamén contén unha gran potencialidade inclusiva e emancipadora para as mulleres e outros colectivos socialmente discriminados. Esta guía fornece de propostas, exemplos de boas prácticas, recursos docentes e ferramentas de consulta para incorporar a perspectiva de xénero nun momento de cambios profundos.

Ciencias da Computación

PALOMA MOREDA POZO

Dereito e Criminoloxía

M. CONCEPCIÓN TORRES DÍAZ

Educación e Pedagogía

MONTSERRAT RIFÀ VALLS

Filoloxía e Lingüística

MONTSERRAT RIBAS BISBAL

Filosofía

SONIA REVERTER-BAÑÓN

Física

ENCINA CALVO IGLESIAS

Historia

MÓNICA MORENO SECO

Historia da Arte

M. LLÚISA FAXEDAS BRUJATS

Medicina

MARÍA TERESA RUIZ CANTERO

Psicoloxía

ESPERANZA BOSCH FIOL
SALUD MANTERO HEREDIA

Socioloxía, Economía e

Ciencia Política

ROSA MARIA ORTIZ MONERA
ANNA MARIA MORERO BELTRÁN

Comunicación

MARIA FORGA MARTEL

Enxeñaría Industrial

ELISABET MAS DE LES VALLS ORTIZ
MARTA PEÑA CARRERA

Antropoloxía

JORDI ROCA GIRONA

Arquitectura

M. ELIA GUTIÉRREZ-MOZO
ANA GILSANZ-DÍAZ
CARLOS BARBERÁ-PASTOR
JOSÉ PARRA-MARTÍNEZ

Enfermaría

M. ASSUMPTA RIGOL CUADRA
DOLORS RODRÍGUEZ MARTÍN

Matemáticas

IRENE EPIFANIO LÓPEZ

Enxeñaría Electrónica de

Telecomunicación

SÓNIA ESTRADÉ ALBIOL

Docencia en liña

IOLANDA GARCÍA GONZÁLEZ E
MÍRIAM ARENAS CONEJO

Enxeñaría Multimedia

SUSANNA TESCONI

[Consulta a colección completa](#)

Xarxa Vives
d'universitats



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade de Vigo