



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas

**Especial referencia al impacto del COVID-19,
las nuevas tecnologías y metodologías,
las perspectivas de género y la diversidad**

Coordinadores
Miguel Ángel Martín López
Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

CUESTIONES TRANSVERSALES EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

CUESTIONES TRANSVERSALES
EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

Coordinadores
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

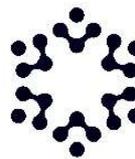
Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



**GENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 28 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-591-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
---------------------------	----

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

SECCIÓN I

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: REFLEXIONES Y ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO 1. EL METODO SOCRATICO. OPORTUNIDAD EN LA ERA DIGITAL Y DE PANDEMIA	22
---	----

BENITO CADENAS NOREÑA

CAPÍTULO 2. LA PRACTICA FISICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19.	36
--	----

RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA
GABRIEL MARTÍNEZ RICO
SAMUEL LÓPEZ CARRIL
CARLOS PÉREZ CAMPOS

CAPÍTULO 3. UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LAS PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA UNIVERSIDAD TRAS EL COVID-19	54
---	----

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM.

CAPÍTULO 4. PERCEPCIONES DE MAESTROS HACIA LA MODALIDAD NO PRESENCIAL A CAUSA DEL COVID-19	72
---	----

MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
MANUEL REINA PARRADO
OLGA GUIJARRO CORDOBÉS
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL

CAPÍTULO 5. LAS HERRAMIENTAS DOCENTES WEB 2.0: UN ANÁLISIS DEL EFECTO COVID-19 EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	91
--	----

ANTONIO CHAMORRO-MERA
FRANCISCO JAVIER MIRANDA-GONZÁLEZ
FRANCISCO I. VEGA-GÓMEZ
JESÚS PÉREZ-MAYO

CAPÍTULO 6. LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	113
---	-----

ALÍCIA MARTÍ CLIMENT

CAPÍTULO 7. NOTAS GUIADAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19	136
ROSARIO RUIZ-OLIVARES	
CAPÍTULO 8. BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION: THE IMPACT OF COLLABORATIVE TASKS ON STUDENT ENGAGEMENT	158
IGNACIO MARTINEZ BUFFA	
CAPÍTULO 9. LA EVALUACIÓN DE MATERIAS DE CONTENIDO CUANTITATIVO MEDIANTE DOCENCIA VIRTUAL DEBIDO A UN CONFINAMIENTO POR COVID-19	180
ANA M. MARTÍN-CARABALLO	
EULALIA ROMERO PALACIOS	
ÁNGEL F. TENORIO VILLALÓN	
CAPÍTULO 10. COIL (APRENDIZAJE COLABORATIVOS INTERNACIONAL ONLINE): EXPERIENCIAS DE UN INTERCAMBIO CULTURAL Y EDUCATIVO EN PERIODO DE PANDEMIA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA	206
MARÍA GRACIA CARPENA-NIÑO	
GABRIELA PEDRERO HUERTA	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN MODALIDAD ONLINE	225
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 12. RECURSOS TIC PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	247
MARIANA N. SOLARI-MERLO	
CAPÍTULO 13. APRENDIZAJE DIALÓGICO EN TIEMPO DE COVID, UNA EXPERIENCIA INTRAUNIVERSITARIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UCAM Y PONTIFICIA COMILLAS	271
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JORGE BURGUEÑO LÓPEZ	
CAPÍTULO 14. COOPERACIÓN, GAMIFICACIÓN Y TIC EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL (GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL)	290
OLIMPIA GARCÍA LÓPEZ	
M ^a MERCEDES ARIAS GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 15. LA FORMACIÓN ONLINE DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MEDIO VIRTUAL.....	319
ARMADA CRESPO, JOSÉ MANUEL	
MORENTE MONTERO, ÁLVARO	
BENÍTEZ SILLERO, JUAN DE DIOS	
CAPÍTULO 16. LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESPAÑA	340
GLORIA CALABRESI	
DARIO RANOCCHIARI	
CAPÍTULO 17. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN TIEMPOS DE COVID-19 EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	356
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
SARA CORTÉS DUMONT	
CAPÍTULO 18. LA EXPERIENCIA MUSICAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: INVESTIGACIÓN COLABORATIVA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONFINAMIENTO	370
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ	
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO	
AMELIA MORALES-OCAÑA	
CAPÍTULO 19. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS MODELOS DIGITALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD EN LA UNIVERSIDAD	392
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI	
JON ALTUNA URDIN	
ARKAITZ LAREKI ARCOS	
CAPÍTULO 20. MODELIZACIÓN MATEMÁTICA CON EXCEL: UNA ADAPTACIÓN A NIVELES NO UNIVERSITARIOS CON APLICACIONES AL COVID-19.....	410
BEATRIZ GONZÁLEZ PÉREZ	
ÓSCAR DE GREGORIO VICENTE	
OLGA RUIZ CAÑETE	
CAPÍTULO 21. STRESS METODOLÓGICO, ADAPTACIÓN Y RESPUESTA DE UN MÉTODO B-LEARNIG ANTE LA EMERGENCIA DOCENTE DEL COVID-19.	433
RAÚL RAMÍREZ RUIZ	
M ^a JOSÉ RAMOS ROVI	

CAPÍTULO 22. METODOLOGÍAS COVID-ACTIVAS. BALANCE DE IMPLEMENTACIÓN	452
M. ESTRELLA SÁNCHEZ CORCHERO	
CAPÍTULO 23. UN MODELO HÍBRIDO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE FAMILIA.....	468
NEUS CORTADA CORTIJO	
EDUARD VAQUERO TÍO	
M. ÀNGELS BALSELLS BAILÓN	
ANNA MASSONS-RIBAS	
CAPÍTULO 24. REVISIÓN DE LA FORMACIÓN EN HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MEDICINA DE CATALUÑA.....	487
SÍLVIA ESPINOSA MIRABET	
MÒNICA PUNTÍ BRUN	
CAPÍTULO 25. RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DEL COVID-19: UNA CRÍTICA AL CONCEPTO DE“DISPOSITIVO” Y “DISTANCIAMIENTO SOCIAL”	510
FRANK BRADY MORALES ROMERO	
MAGDIEL GÓMEZ MUÑIZ	
JOSÉ VICENTE VILLALOBOS ANTÚNEZ	
CAPÍTULO 26. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	526
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	

SECCIÓN II

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

CAPÍTULO 27. INNOVAREA, ADOPCIÓN E I NNOVACIÓN TECNOLÓGICA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	541
CARMELO BRANIMIR ESPAÑA VILLEGAS	
CAPÍTULO 28. LA VIRTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE.....	570
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
JOSÉ IGNACIO GALÁN ZAZO	

CAPÍTULO 29. EL MÉTODO SCRUM EN LA GESTIÓN DOCENTE. CÓMO AFRONTAR EN REMOTO UN VERIFICA PARA MÁSTER UNIVERSITARIO	592
<p>FERNANDO BONETE VIZCAÍNO MAITANE PALACIOS LÓPEZ</p>	
CAPÍTULO 30. NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS	606
<p>SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD</p>	
CAPÍTULO 31. MÁS ALLÁ DE LA GAMIFICACIÓN: EVALUACIÓN DE <i>MENTIMETER</i> COMO HERRAMIENTA PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL Y <i>ONLINE</i> EN CIENCIAS SOCIALES	623
<p>FRANCISCO FRANCÉS GARCÍA LLUÍS CATALÀ-OLTRA AGUSTÍN GARCÍA-RAMOS ELOY GARCÍA-GARCÍA</p>	
CAPÍTULO 32. <i>TWITTER</i> COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN HISTORIA ECONÓMICA Y DE LA EMPRESA	644
<p>DAVID GONZÁLEZ AGUDO PAU INSA SÁNCHEZ</p>	
CAPÍTULO 33. USO DE EDPUZZLE EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN COMO UN RECURSO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	661
<p>CECILIA CANCINO ARAYA SABRINA LAMPAS ROSENTHAL VICTORIA CUEVAS CARVAJAL</p>	
CAPÍTULO 34. TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A KEY TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT. A SYSTEMATIC REVIEW BASED ON PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS	679
<p>SALVADOR BAENA MORALES</p>	
CAPÍTULO 35. EL SÍNDROME DE LA CÁMARA APAGADA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA DOCENCIA TELEMÁTICA: BENEFICIOS DE LAS LÍNEAS DE TIEMPO.....	696
<p>BOHDAN SYROYID SYROYID</p>	
CAPÍTULO 36. ENSEÑANZA VIRTUAL: LA GAMIFICACIÓN PARA EL ALUMNADO CON NEAE.	714
<p>MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN CRISTINA PINEL MARTÍNEZ MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ</p>	

CAPÍTULO 37. CANALES DE TELEGRAM EN EL ÁMBITO STEM DE LAS CIENCIAS. UN CAMINO INNOVADOR EN LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE	734
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 38. ACERCAR EL TERRITORIO AL AULA: LA UTILIZACIÓN DE STORYMAP WEBS COMO RECURSO DOCENTE ...	757
JUAN JOSÉ PONS IZQUIERDO	
CAPÍTULO 39. LAS CHARLAS TED COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS SOCIALES.....	776
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ	
MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
CAPÍTULO 40. APLICACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO <i>GALLITO-API</i> PARA LA CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DE BREVES EJERCICIOS ESCRITOS	797
JUAN IGNACIO CASTIEN MAESTRO	
CRISTINA CUENCA GARCÍA	
ANNA ZLOBINA KUZMINA	
CAPÍTULO 41. RETOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA DIGITALIZACIÓN DIDÁCTICA TRAS EL CONFINAMIENTO	821
OLGA SEGOVIA-PULIDO	
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA	
CAPÍTULO 42. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC	842
BEATRIZ MEDERER-HENGSTL	

SECCIÓN III.

LAS NUEVAS METODOLOGÍAS Y LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS: ESPECIAL ATENCIÓN AL IMPACTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y MÁSTER

CAPÍTULO 43. EL CONCURSO CREA INGENIOS: UN APORTE DE CREATIVIDAD Y CONOCIMIENTOS A LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA	859
TELLY YARITA MACÍAS ZAMBRANO CARMEN LILIANA MERA PLAZA VERÓNICA DEL PILAR ZAMBRANO BURGOS LUZ DEL CARMEN GALARZA SANTANA	
CAPÍTULO 44. EMPODERAMIENTO INDÍGENA BRASILEÑO MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE INTERNACIONALIZACIÓN	874
ABAD-MERINO, SILVIA SEGOVIA-AGUILAR-, BLAS GARCÍA-CABRERA, MARÍA DEL MAR MAURICIO DE SOUSA, MARCONDY	
CAPÍTULO 45. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DEFINICIÓN DEL PERFIL DEL PROFESORADO INNOVADOR.....	892
SONIA VECINO-RAMOS M ^a PAOLA RUIZ-BERNARDO	
CAPÍTULO 46. EL DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL DESDE LA REFLEXIÓN DE FUTUROS DOCENTES EN PRÁCTICAS EXTERNAS	918
IRENE GARCÍA LÁZARO JOSÉ JUAN ROA TREJO	
CAPÍTULO 47. DESK RESEARCH: LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ESCRITORIO EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	943
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 48. MULTI- AND INTERDISCIPLINARY ASPECTS IN EUROPEAN RESEARCH PROJECTS WITH SPECIAL RELEVANCE TO THE INCLUSION OF PUBLIC POLICY IN MARIE SKŁODOWSKA-CURIE ACTIONS PROJECTS.....	962
JULIA MANETSBERGER CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	

CAPÍTULO 49. BLOG ON-LINE DE DERECHO: UNA NUEVA HERRAMIENTA DOCENTE PARA EL ANÁLISIS DE JURISPRUDENCIA.....	974
JOSÉ LEÓN ALAPONT	
CAPÍTULO 50. LA GEOGRAFÍA REGIONAL DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LÍNEA.....	988
CRISTINA HERRAIZ LIZÁN	
JOAN CARLES MEMBRADO TENA	
NÉSTOR VERCHER SAVALL	
JAIME ESCRIBANO PIZARRO	
CAPÍTULO 51. BASES DE DATOS Y ALFABETIZACIÓN JURÍDICA.....	1009
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 52. LOS EXPEDIENTES DE LA REPRESIÓN: FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA MEMORIA HISTÓRICA. UN ACERCAMIENTO A LA INCAUTACIÓN DE BIENES Y RESPONSABILIDADES POLÍTICAS EN POZOBLANCO (CÓRDOBA).	1025
M ^a DEL MAR TÉLLEZ GUERRERO	
CAPÍTULO 53. CÓMO HEMOS CAMBIADO: MONTILLA, DEL CATASTRO DE ENSENADA A LAS FICHAS ESTADÍSTICAS MUNICIPALES ACTUALES.....	1063
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
SARA CORTÉS DUMONT	
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
CAPÍTULO 54. OTRA VUELTA DE TUERCA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN CASO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL	1078
JORGE CONDE LÓPEZ	
ANDRÉS SÁNCHEZ PADILLA	
CAPÍTULO 55. COMPETENCIAS GRÁFICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE PERIODISMO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS.....	1099
MANUEL BLANCO PÉREZ	

CAPÍTULO 56. CÓMO MEJORAR EL APRENDIZAJE CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA QUE INCLUYAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS POR LOS ALUMNOS EN UN SERVICIO A LA SOCIEDAD.....	1116
MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ JORGE JUAN MOYA VELASCO	
CAPÍTULO 57. APRENDIZAJE – SERVICIO Y ESPACIOS NATURALES PROTEGIDOS. UN EJEMPLO EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	1134
NÉSTOR VERCHER SAVALL JAIME ESCRIBANO PIZARRO SERGIO BELLÉS MONSERRAT CRISTINA HERRAIZ LIZÁN	
CAPÍTULO 58. ELABORACIÓN DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA.....	1154
DANIEL GARCÍA-PÉREZ MARTA SANTACREU IVARS ALBERTO BELLIDO ESTEBAN EMILIO VERCHE BORGES	
CAPÍTULO 59. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PRACTICUM EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE MODALIDAD PRESENCIAL Y ONLINE EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EN CONTEXTO COVID19	1180
FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ MARÍN JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO	
CAPÍTULO 60. DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE: COMUNICACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN MEDIANTE AUDIO Y VÍDEO.....	1207
INGRID MOSQUERA GENDE	
CAPÍTULO 61. LECTURA Y ACCESO A CONTENIDO CIENTÍFICO DURANTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL GRADO DE LOGOPEDIA	1236
CAROLINA SÁNCHEZ GIL	

CAPÍTULO 62. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LOS TRABAJOS DE FÍN DE TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 1250

MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS
FRANCISCO JAVIER GARCÍA- CASTILLA
ÁNGEL DE-JUANAS- OLIVA

CAPÍTULO 63. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 1270

JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ
FRANCISCO COBO DE GUZMÁN GODINO

CAPÍTULO 64. MODELOS PARA LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES..... 1297

JORGE MOYA VELASCO
MARÍA GOENCHEA DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 65. ¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ELABORAR Y SUPERVISAR UN TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)? UNA MIRADA DESDE LAS HUMANIDADES..... 1317

BOHDAN SYROYID SYROYID

CAPÍTULO 66. ELABORACIÓN DE TFG Y TFM BAJO LA CODIRECCIÓN DE HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE: UNA PRÁCTICA TRANSVERSAL..... 1337

MARÍA DOLORES GARCÍA RAMOS
MARÍA JOSÉ RAMOS ROVI

CAPÍTULO 67. INNOVACIÓN DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE DIFUSIÓN MEDIANTE PLATAFORMA DIGITAL PARA TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER EN ARTE Y COMUNICACIÓN 1354

MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN
JENNIFER GARCÍA CARRIZO

SECCIÓN IV
LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
Y LOS ESTUDIOS FEMINISTAS EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: VISIÓN GENERAL Y
EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

A. VISIÓN GENERAL

- CAPÍTULO 68. LA TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE** 1370
MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ
- CAPÍTULO 69. ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS** 1390
MARÍA GABRIELA RODRÍGUEZ LLAMAS
JUAN PABLO AGUILAR GONZÁLEZ
- CAPÍTULO 70. ¿INNOVACIÓN O REFORMA? APORTES DESDE LA CRÍTICA FEMINISTA A LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO** 1414
TANIA MARTÍNEZ-PORTUGAL
- CAPÍTULO 71. EL TEST ZAPTSI-GARRIDO: UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL**..... 1431
ROCIO GARRIDO
ANNA ZAPTSI
BELÉN ZURBANO
- CAPÍTULO 72. LA BRECHA DIGITAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y DE GÉNERO**..... 1465
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 73. NUEVOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS LECTORES DESDE LA IGUALDAD DE GÉNERO** 1495
BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA
- CAPÍTULO 74. LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA OBRA TEATRAL DE JUANA ESCABIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA** 1512
JESÚS GUZMÁN MORA

B. EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

- CAPÍTULO 75. INTEGRANDO LA PERSPECTIVA (ECO)FEMINISTA EN EL ESTUDIO DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA** 1536
ASTRID AGENJO CALDERÓN
- CAPÍTULO 76. APUNTES PARA UNA INNOVACIÓN DOCENTE FEMINISTA: COMPARTIENDO EXPERIENCIAS Y *DESESIDADES* TRANSDISCIPLINARES**..... 1553
MAITE IGLESIAS-BUXEDA
PALOMA GARRIDO-REINA
LAURA MARTÍNEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 77. INTERDISCIPLINARIEDAD: EL DERECHO EUROPEO DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA INTERSECCIONAL Y DECOLONIAL** 1576
INÉS FERNÁNDEZ-CABA
- CAPÍTULO 78. COMPRENDER LA “LÓGICA DEL DOMINIO”: LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA DE VAL PLUMWOOD COMO EJE TRANSVERSAL EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO** 1600
JAVIER ROMERO
- CAPÍTULO 79. COOPERACIÓN JURÍDICA INTERNACIONAL EN DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES: EL CASO MANUELA V. EL SALVADOR.**..... 1621
JAVIER GARCÍA MEDINA
ÁNGELES SOLANES CORELLA
- CAPÍTULO 80. TRADUCIR LA GUERRA: LA REESCRITURA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA FEMENINA EN LA OBRA DOCUMENTAL DE SVETLANA ALEKSIÉVICH** 1645
MARGARITA SAVCHENKOVA
- CAPÍTULO 81. MUJER Y DEPORTE, JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE** 1669
TATIANA CONSTANTÍ ORTIZ
CARLOS PEREZ-CAMPOS
RÓMULO JÁCOBO GONZÁLEZ GARCÍA
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ
- CAPÍTULO 82. FORMACIÓN MATEMÁTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**..... 1691
JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL
MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN
NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL
CARMEN LEÓN-MANTERO

APUNTES PARA UNA INNOVACIÓN DOCENTE
FEMINISTA: COMPARTIENDO EXPERIENCIAS Y
DESESIDADES TRANSDISCIPLINARES

MAITE IGLESIAS-BUXEDA

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

PALOMA GARRIDO-REINA

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

LAURA MARTÍNEZ-JIMÉNEZ

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es fruto de la inquietud y experiencia compartidas por tres docentes e investigadoras de las áreas de Antropología, Trabajo Social y Comunicación que desarrollan o han desarrollado buena parte de su carrera académica en universidades públicas andaluzas. Aunque estos tres pueden parecer espacios o saberes muy dispares, esa no es más que una ficción de autosuficiencia y asepsia aislacionista (como la “fantasía de la individualidad” referenciada por Almudena Hernando Gonzalo [2012]) propia del quehacer científico androcéntrico. Parapetadas tras las nociones de universalidad, objetividad, neutralidad y racionalidad (Harding, 2002), y deliberadamente ajenas a los afectos y emociones (Hernando, 2012), las maneras convencionales de la ciencia occidental vienen privilegiando la visión y experiencia del que Amaia Pérez-Orozco, siguiendo a María José Capellín, denomina “sujeto BBVAh”: blanco, burgués, (cis)varón, adulto, heterosexual y capacitado (2014, p. 25). Como sostiene Sandra Harding, la prerrogativa de este androcen-trismo científico-académico —y su protagonista privilegiado— genera “visiones parciales y hasta perversas” de la realidad social (2002, p. 21). Así, no solo su ceguera (deliberada o inercial) ante la compleja diversidad de realidades *descomplejiza* y parcela en falso las formas

distintas de ser/estar, relacionarse y conocer; también lo hace su impermeabilidad o desprecio a la transdisciplinariedad, negando o cuestionado como “ideológico” o “dudosamente científico” que los distintos espacios y saberes, no solo en la academia, también en la vida, tengamos algo que decir(nos) —y que ese *algo*, además de riguroso y honesto, sea valioso para poner patas arriba esta “Cosa escandalosa” del capitalismo patriarcal supremacista y depredador (Haraway, 1995, p. 340)—. Precisamente, nuestra motivación para poner palabras a esas inquietudes y experiencias compartidas nace de las necesidades y deseos, de las *desesidades*, que las tres, desde áreas, departamentos y asignaturas dispares, hemos identificado y puesto en común a través de nuestros años como docentes jóvenes o recién incorporadas a la universidad pública (y, por tanto, precarizadas), y siempre desde nuestro compromiso académico y político con los feminismos.

De hecho, si bien las que aquí escribimos nos conocimos *en* la academia, desde luego fueron nuestras complicidades feministas (des/encarnadas) las que tejieron nuestra confianza e intimidad como compañeras (de la academia y de la vida) y, también, las que nos han habilitado para mirar con más cuidado(s), de otras formas, la docencia y la investigación (y a nosotras mismas como *sujetas* de/a estos procesos). En *Enseñar a transgredir*, bell hooks reivindica los feminismos como fundamento de pedagogías comprometidas, críticas y transformadoras (también desafiantes y *complejizantes*) que buscan proporcionar “bienestar”, libertad y “poderío” tanto al alumnado como a las, los y les docentes (2021, p. 37). Nosotras, en la academia feminista de los trabajos *cuidados*, nos encontramos las unas a las otras y, como cuenta Mar Gallejo Espejito, también encontramos nuestro sitio:

“Para mí, la academia feminista supuso curar mi inseguridad y mi falta de autoestima. [...] las academias feministas deben fomentar esto. Deben ser un lugar en el que las mujeres y las identidades disidentes — que nunca somos reconocidas en el discurso y en ninguna estructura de poder— encontremos nuestro sitio”. [2020, pp. 21-22]

1.1. LOS VICIOS DE LA ACADEMIA Y LAS *DESESIDADES* FEMINISTAS

Sostenemos que el carácter transdisciplinar y feminista de las que aquí llamaremos *desesidades* compartidas, y las consiguientes propuestas imaginadas y/o practicadas por nosotras para calmar/colmar dichas *desesidades*, no solo tiene sentido y fundamento científico, sino que, además, es deseable y necesario en la medida en que el sistema universitario del Estado español, especialmente en el ámbito de la docencia, presenta carencias alarmantes. En relación con la integración, transversalización y legitimación de la perspectiva crítica de género y los estudios feministas (en sus formas teóricas, epistemológicas y metodológicas), incluso al reconocimiento de las propias mujeres (y, por supuesto, de otras identidades más allá del binarismo heteronormativo) como expertas y referentes. Así lo exponen, por ejemplo, trabajos desde diversas áreas como *¿Dónde están las mujeres? Revisión crítica desde la perspectiva de género de los Grados en Comunicación de la Universidad de Sevilla* (Sánchez-Ramos *et al.*, 2021), “DIY: Towards feminist methodological practices in social research” (“Hazlo tú mismx: Hacia prácticas metodológicas feministas en la investigación social”) (Biglia y Bonet i Martí, 2017), la *Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario público español* (Agenjo-Calderón *et al.*, 2020), o “La perspectiva de género en la formación inicial docente” (Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner, 2020).

Como también señalan estos y otros estudios, la estructura organizativa y (economía) política del propio sistema universitario reproduce la estratificación sexista de nuestra sociedad y adolece de dinámicas y, casi diríamos, tradiciones de segregación horizontal y vertical. Aunque nosotras no entraremos a analizar estas relaciones de poder y discriminación que resultan tan evidentes a primera vista, sí queremos decir que, pese a las intenciones declaradas en los últimos años por acabar con la desigualdad de género en el ámbito universitario, estas cuestiones de desigualdad académica y laboral no han recibido la atención (ni la intervención) necesarias. Cuenta de ello dan trabajos como los de Sonia Reverter-Bañón en torno al “capitalismo académico” y los rankings universitarios globales en la medición de la igualdad de género (2021),

el de Nazareth Gallego Morón sobre “el laberinto de cristal en la academia española” (2021) o *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*, de Arantxa Elizondo Lopetegui, Ainhoa Novo Arbona y María Silvestre Cabrera (2010), uno de los primeros estudios estatales sobre esta cuestión. En 2010, las autoras concluyeron que “la asunción por parte de las direcciones de la responsabilidad sobre las distancias de género existentes dentro de las universidades *era* un hecho novedoso”. El estudio evidenció diferencias entre Comunidades Autónomas sobre la implementación de los Planes de Igualdad, así como un escasísimo apoyo económico que, en sus palabras, denotaban “una débil apuesta por la igualdad desde los órganos de dirección”. Más recientemente, Novo, Silvestre y Elizondo, junto con Eva Hernández, denunciaban que, aún hoy, “los estudios sobre políticas de igualdad en las universidades en España no son muy numerosos” (2017).

Las desigualdades y discriminaciones en los contenidos y en la organización de la enseñanza universitaria se retroalimentan y así lo expresan Tània Verge Mestre y Alba Alonso Álvarez (2017):

“A pesar del prolífico marco normativo sobre perspectiva de género en las instituciones académicas [Alonso, 2015], los sesgos de género siguen operando en las políticas universitarias, incluyendo las prácticas de contratación, promoción y conciliación [Mason y Goulden, 2004]; la evaluación de la productividad académica [Wenneràs y Wold, 1997]; o la asignación de responsabilidades de dirección y de gestión [Monroe et al., 2008]¹. La investigación y la docencia no resultan una excepción y adolecen también de numerosos sesgos de género [Grünberg, 2011]. Todo ello configura un “currículum oculto” cuyo aprendizaje se basa en normas no escritas, como símbolos, prácticas y rutinas, que reproducen de manera inconsciente las creencias sociales dominantes respecto a los roles de género y al estatus otorgado a hombres y mujeres, contribuyendo de este modo a sostener la desigualdad”. [Margolis, 2001]

A la luz de los datos disponibles y de nuestra propia experiencia, consideramos no solo importante, sino también necesario reflexionar sobre las aspiraciones y las estrategias de las que disponemos —o que podemos plantear creativamente— las docentes universitarias situadas en(tre) las ciencias sociales críticas desde los feminismos, por dos motivos fundamentales. En primer lugar, por la dominación de la mirada,

las prácticas y los sujetos androcéntricos en la cultura científica y académica. Porque una enseñanza universitaria en la que las experiencias, las voces y los saberes de las mujeres y de otros sujetos vulnerabilizados son sistemáticamente obviados debe ser considerada de baja calidad y, además, preocupante en la medida en que refuerza los peligros de “la historia única” de los que habla Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Y, en segundo lugar, porque “el conocimiento es siempre un proceso social que sirve a objetivos políticos” (Pérez-Orozco, 2014, p. 58) y porque “enseñar es un acto performativo” (hooks, 2021, p. 32) —en síntesis, el conocimiento es político y tiene fuerza performativa—. Por lo tanto, sus silencios, sus vacíos y sus inercias generan efectos normativos sobre el alumnado, en particular, y sobre la sociedad, en general.

Hablar sin pudor ni complejos de esto implica, por un lado, evitar la romantización de la academia (incluso de la apellidada “feminista”) y reconocerla, *también*, como centro de conflicto, precariedad, soledad, dolor y resistencias; y, por otro, arrastrar necesariamente a la conversación cuestiones sobre trabajos y empleos (invisibles, inestables, mal/no-pagados), (des)cuidados y violencias patriarcales, política y gestión público-administrativa, meritocracia neoliberal, configuración del sentido común y los relatos hegemónicos... Estas páginas no pueden asumir tal ambición de hablar de/por todo(s), pero sí quieren contribuir a la discusión que muchas compañeras, desde muchos (no)lugares, vienen urdiendo en torno a la academia feminista y a la que llamamos innovación docente feminista (en adelante, IDF).

2. OBJETIVOS

Desde las experiencias comunes y la mirada transdisciplinar y feminista de sus autoras, este trabajo tiene un ánimo más exploratorio y aproximativo (de boceto o maqueta, si se quiere) que sofisticadamente teórico, exhaustivo o sistemático. Y quiere servir, asimismo, como espacio propositivo y punto de encuentro, identificación y discusión para quienes se encuentran transitando la academia, tanto desde sus pupitres como desde sus despachos y laboratorios. Con este espíritu, nos planteamos tres objetivos principales.

El primero, reflexionar críticamente sobre la noción de IDF. Para ello, surgieron una serie de preguntas clave que compartimos a continuación y que, creemos, vale la pena presentarlas así, como preguntas, para que sus posibles respuestas estén abiertas a la discusión o debate. Para empezar, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿cómo podemos definir o articular la IDF y qué queremos hacer con ella? ¿Cuáles son nuestros objetivos como docentes feministas? Hacernos esta pregunta implica, también, pensar sobre qué queremos y podemos hacer de y con el modelo o sistema de enseñanza universitaria actual a través, precisamente, de la IDF.

Una segunda duda nos abordó: ¿a qué nivel o en qué espacios del conocimiento queremos y podemos aplicar la IDF? Es decir, ¿podemos implementar la IDF de manera parcelada o estratégica en algunas de estas dimensiones, o preferimos —y podemos— aplicarla a nivel epistemológico, metodológico, teórico y empírico en nuestra enseñanza?

A continuación, nos preguntamos: ¿concentramos la aplicación de la IDF en materias específicas de género, o deseamos/podemos transversalizarla? Es más, ¿podríamos implementarla más allá de asignaturas optativas o proyectos de innovación docente con perspectiva de género para hacerlo, por ejemplo, en materias obligatorias o troncales tradicionalmente conocidas como “duras” y en las que suele evidenciarse con más fuerza la dominación androcéntrica?

Y, finalmente, la pregunta que creemos clave, y que apunta hacia la trascendencia de la IDF más allá de las aulas universitarias y la voluntad individual de cada docente. Nosotras, como otras muchas compañeras, nos preguntamos: ¿es realmente posible aplicar esta IDF e intervenir en el sistema y las rutinas docentes universitarias en el marco de una academia que está intensamente neoliberalizada y precarizada?

El segundo y tercer objetivos de este trabajo mantienen una íntima correspondencia. Con el segundo, queremos mapear y poner nombre a esas *desesidades* transversales o transdisciplinares detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios en los que hemos participado como alumnas y ahora, también, como docentes. Este mapeo no es otra cosa que la puesta en común de las necesidades y deseos que

hemos detectado en nuestra experiencia *situada* como profesoras e investigadoras. Y, finalmente, el tercero de nuestros objetivos parece querer satisfacer, aun de urgencia y con carencias, tales *desesidades* identificadas anteriormente y compartir propuestas (imaginadas y/o experimentadas) para poder implementar o, al menos, infiltrar la innovación docente desde los feminismos. En este sentido, esta colección de experiencias vendría a funcionar como una suerte de propuesta de mínimos, a partir de la cual fundamentar y desplegar entre todas proyectos de innovación docente más complejos y ricos y, fundamentalmente, transformadores.

3. EXPERIENCIAS AUTORREFLEXIVAS: MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

Como ya matizábamos en el apartado anterior, estas páginas no pretenden ofrecer un estado de la cuestión exhaustivo o *científico al uso* de los puestos que las mujeres y otras identidades disidentes ocupan en el organigrama universitario o de la integración de los estudios feministas y de género en las universidades públicas del Estado español (existen estudios magníficos sobre estos asuntos, algunos de ellos referenciados en la bibliografía). Y, como también aclarábamos en la introducción, lo que pretendemos con este trabajo es ordenar las palabras que hemos puesto a nuestras inquietudes como docentes feministas compartidas en primera persona (del singular y del plural) y en conversatorios académico-profesionales más o menos informales. Hacemos, por tanto, una defensa abierta del valor *científico* de las experiencias de las mujeres fundamentada en tres pilares feministas. Por un lado, el de los “conocimientos situados” de Donna Haraway, entendidos como la “objetividad encarnada [y] feminista” que reconoce el conocimiento como siempre “*marcado*” por la posición de los sujetos que intervienen en su producción (1995, pp. 324, 188). En segundo lugar, la “Teoría del punto de vista” de Sandra Harding (2004) y su reformulación desde un “enfoque postmodernista” (1991, p. 49), que defiende la generación de conocimiento científico más completo y afinado a partir de la interpretación feminista de las experiencias de las mujeres. Finalmente, la que Mari Luz Esteban Galarza llama “antropología encarnada” o “antropología

desde una misma” completa esta tríada epistemológica-teórica, en cuanto que nos legitima tiernamente a “hablar de y desde una/o misma/o, partir de la propia experiencia, de las propias contradicciones, conflictos y placeres, no despojarse del propio cuerpo, ni censurarlo” (2004) —esto es, habitar el asunto mismo sobre el que se reflexiona y escribe con todas sus consecuencias y complicaciones (Bordo, 2008)—. También bell hooks reclama esta reparación del cuerpo (en concreto, del cuerpo generizado de la investigadora y docente) en el contexto universitario —donde tiende a acomplejarse y/o invisibilizarse en pos/pro de la manoseada objetividad androcéntrica—, así como la urgencia de aprender a “entrar en el aula «enteras» y no como «espíritus incorpóreos»” (2021, p. 215).

Elegimos y defendemos este acercamiento metodológico a la realidad que queremos describir y analizar por varios motivos. De una parte, por ser una aproximación a la IDF a través de nuestras experiencias docentes en primera persona que busca poner sobre la mesa compartida de la academia feminista las *desesidades* identificadas por cada una de nosotras y que, al mismo tiempo, encuentran resonancia entre ellas y con las de otras muchas compañeras. Pensamos que el mapeo resultante (en su sentido de identificar y *situar*) puede ser un punto de partida para profundizar en un futuro sobre la IDF con otras docentes universitarias, así como con el propio alumnado. En segundo lugar, porque partimos de un posicionamiento feminista y, como Donna Haraway, “con otras muchas feministas, [queremos] luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar” (1995, p. 329). Y queremos hacerlo también en el aula, tanto con la selección de conocimientos como con las formas de compartirlos. En este sentido, nos oponemos a invisibilizar la manera en que se *realiza* la ciencia, siempre desde algún lugar, aunque no sea explicitado. Nos negamos a reproducir (al menos, conscientemente) los mecanismos por los cuales se han escrito *La Historia* y *La Ciencia* desde una supuesta neutralidad incorpórea que nunca ha existido.

A nuestro parecer, la conjunción de estas estrategias teórico-metodológicas se enmarca en lo que Laura Martínez-Jiménez reclama como una *epistemología feminista de la conciliación*, en la que las tensiones entre las orillas feministas de la modernidad y la posmodernidad (y sus respectivos vicios y silencios), en lugar de restarse y anularse entre sí, se enredan críticamente de maneras tan conflictivas como posibilitadoras y, sobre todo, nos facilitan *mirar bien* la complejidad y diversidad de nuestras realidades, partiendo de la denuncia y la derogación del paradigma androcéntrico (2019). Este compromiso conciliador pretende conservar la utilidad político-científica de nociones clave como “género”, “mujer(es)” o “patriarcado”, de análisis estructurales o sistémicos y de identificaciones y solidaridades transversales, y conjugarlas con el reconocimiento de las particularidades y diferencias intragénero, con la interseccionalidad y la *fluidéz arraigada* de nuestras existencias y procesos vitales/identitarios y con el valor de los relatos y experiencias. Por tanto, en palabras de nuestra compañera, tal posicionamiento epistemológico implica

“Enfrentar el relato único sobre «las mujeres» a partir de sus diversas experiencias; explorar las distintas experiencias encarnadas para conectarlas y analizarlas en contexto, esto es, sujetas a las relaciones estructurales de poder; sustituir el privilegio epistémico automático por una preferencia crítica y argumentada por las experiencias y relatos de [ciertas] mujeres; y poner en valor las experiencias y relatos de la propia investigadora para orientar el estudio y, también, exponer los privilegios y limitaciones de su punto de vista”. [Martínez-Jiménez, 2019, pp. 58-59]

En este sentido, y en el contexto de este trabajo, nos interesa especialmente el valor y la práctica de la autorreflexividad, tanto desde una perspectiva epistemológica-metodológica como desde su reivindicación como fundamento ineludible para la IDF. Johanna Oksala habla de “auto-reflexividad radical”, entendida como “un cuestionamiento reflexivo de la propia experiencia” (2014), como una suerte de toma de conciencia crítica de una misma, de nuestra situación en el mundo. Esto implica reconocer que el trabajo aquí presentado no es fruto sino de nuestra experiencia situada como profesoras e investigadoras jóvenes, de clase trabajadora y precarias en/del sur del Estado español, pero

también como cis-mujeres blancas del Norte global, universitarias, *capacitadas*¹⁷³, con redes familiares y sin personas con necesidades intensivas de cuidados a nuestro cargo¹⁷⁴, es decir, como mujeres en una posición de “privilegio relativo” (Martínez-Jiménez, 2019, 57).

A partir de esta toma de autoconciencia o auto(rre)conocimiento crítico, que expone las potencialidades y las limitaciones de nuestro quehacer académico, podemos aprehender, generar y compartir conocimientos de manera más honesta y, creemos también, más rigurosa —esto es, exponiendo y desactivando la falacia de la objetividad, la asepsia y la extirpación de lo personal/humano de la ciencia androcéntrica—. Así, las investigaciones encarnadas y autorreflexivas no deberían identificarse de forma sistemática como prácticas laxas, poco científicas o incluso ilegítimas (Hochschild, 2008; Oksala, 2014). Como sostiene Arlie Russell Hochschild, necesitamos y debemos “poner a prueba nuestros pálpitos de múltiples maneras” y “cuestionar nuestros valores continuamente”, pero tal posicionamiento (auto)crítico no debería suponer la

¹⁷³ Todas las personas somos diversas funcionalmente y disponemos de o desarrollamos capacidades que nos hacen más o menos aptas, hábiles o talentosas para según qué prácticas. Por tanto, hablar de personas “capacitadas” nos parece insatisfactorio. Primero, porque este vocabulario reproduce una idea absoluta y definitiva de lo que significa *ser-capacitada*, en la que difícilmente caben los malestares o condiciones incapacitantes transitorias o sobrevenidas (como una depresión o una experiencia de violencia machista). En segundo lugar, porque esta forma de nombrarnos plantea una falsa oposición y una dicotomía perversa entre personas que disponen de salud integral y plenas facultades físicas, psicológicas y relacionales (a las que presuponemos *capaces de* y *capacitadas para* todo) y personas con “diversidad funcional manifiesta”, terminología que propone Nadia Domínguez Pascuales (2018). Tomando sus palabras, “ninguna persona tiene «la capacidad disminuida». [...] lo que sucede es que existen entornos que «discapacitan»” (2018, p. 9).

¹⁷⁴ Todas las personas somos (inter)dependientes y vulnerables y requerimos de cuidados a lo largo de nuestra vida (Agenjo y Rodríguez-Modroño, 2016). Sin los cuidados cotidianos la vida no sale adelante; de esto saben nuestras madres y abuelas, también nuestras amigas y *comadres* (como reclama Mar Gallego [2020]), y la economía feminista, desde su campo político y académico de influencia, así lo viene reclamando a través de los trabajos de Astrid Agenjo Calderón, Lina Gálvez Muñoz, Paula Rodríguez Modroño, Amaia Pérez-Orozco, Sandra Ezquerro o Cristina Carrasco Bengoa, por nombrar solo a algunas de sus valiosas representantes. Sin embargo, esta necesidad de cuidados se intensifica en determinadas etapas vitales como la infancia, la vejez, la enfermedad, el duelo emocional o la vulnerabilidad material (Agenjo y Rodríguez-Modroño, 2016), así como en condiciones o entornos concretos que discapacitan, retomando la idea de Nadie Domínguez Pascuales (2018).

renuncia a la orientación que tales pálpitos y valores pueden ofrecer en el ejercicio científico (2008, p. 18).

4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. REFLEXIONANDO SOBRE LA INNOVACIÓN DOCENTE FEMINISTA

Compartir reflexiones y experiencias a través de campos diversos de la investigación y la enseñanza, aunque siempre enraizadas en el compromiso feminista, nos ha permitido aproximarnos a una reflexión sobre la integración de los feminismos en la docencia desde nuestras propias inquietudes e intuiciones comunes y encarnadas, en lugar de acceder *intelectualmente* a la cuestión, es decir, a través de la investigación tradicional fundamentada en la lectura sistemática y la discusión de la bibliografía de referencia. Por tanto, desde el marco metodológico-epistemológico de las experiencias autorreflexivas, compartimos en este apartado las que podríamos considerar claves maestras de la IDF.

En primer lugar, creemos que la aspiración fundamental de la IDF debe ser generar relaciones, convivencias y espacios seguros y de cuidados compartidos para todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario; y, en particular, entre profesorado y alumnado y entre el propio alumnado, dentro y fuera del aula y del campus. En otras palabras, la IDF se fundamenta en una rehumanización de la enseñanza, entendiendo que esta no es un proceso mecánico, unidireccional y frío por el que el profesorado deposita unos contenidos estrictamente científicos o profesionales *en* el alumnado, sino una práctica comunicativa y relacional entre sujetos con roles activos y agentes, con intereses y condiciones diversas, que nos forma y conforma precisamente como las personas que somos. Este planteamiento rompe radicalmente con dos pilares básicos de la pedagogía tradicional que critica la propia bell hooks (2021): por un lado, con la identificación del alumnado como un ente abstracto y pasivo al que se le presupone un rol de consumidor/cliente con derecho a recibir/exigir (in)formación en el marco del que Paulo Freire llama “«sistema bancario»” de la educación (hooks, 2021, p. 35), íntimamente relacionado con la progresiva e intensa neoliberalización de la academia (Muñoz-Rodríguez y Santos,

2017); y, por otro, con la idea de que las, los y les docentes son los responsables únicos y últimos de la buena marcha de las clases y de una convivencia sana y enriquecedora, una falacia que hooks desmiente al reclamar la plena implicación del estudiantado como requisito indispensable para construir y sostener una comunidad de aprendizaje.

Estrechamente relacionada con la propuesta anterior, creemos que la IDF debe partir no solo del reconocimiento respetuoso y (re)habilitante *entre* docentes y estudiantes que también reclama bell hooks (2021), sino, además, de una voluntad de auto(re)conocimiento o reflexividad crítica que nace *en/del* propio profesorado y alumnado y que se pone en común con el resto de la comunidad de aprendizaje. Es decir, se trata de (re)conocer, explicitar y compartir la posición desde la cual cada quien habla y se relaciona en el aula (y más allá de ella), responsabilizándonos de los efectos sobre la convivencia y sobre el propio aprendizaje de las desigualdades y los privilegios, también de las riquezas y potencialidades, derivadas de nuestras condiciones de vida y nuestra situación en el entramado de relaciones de poder (atendiendo al género, la clase, la raza/etnia, la sexualidad, la condición migratoria, el estatus administrativo, la diversidad funcional, las oportunidades [in]formativas y la edad, entre otros ejes estructurales de desigualdad).

Por otra parte, en su ánimo de rehumanizar la enseñanza, consideramos que la IDF debe alimentar no solo la capacitación y el espíritu críticos del alumnado (entendiéndolo como conjunto de personas diversas que, por su mera condición, deben poder desarrollarse en términos de independencia intelectual y juicio reflexivo para tomar decisiones), sino también su compromiso ético. Por ello, la IDF no consiste en “añadir mujeres y remover” (Harding, 1986; Hewitson, 1999). Queremos transversalizar y no solo especificar la perspectiva crítica de género y feminista, cuya integración en la docencia, en demasiadas ocasiones, depende de la voluntad, la (in)formación y la sensibilidad del profesorado a título individual, así como suele suponer un gueto o una isla en medio de los conocimientos y formas de aprendizaje normativos. Poner en valor la dimensión ética de las materias y los procesos de enseñanza acerca de alguna manera esa enseñanza a los problemas cotidianos *realmente existentes*, a lo que nos pasa a las personas “fuera” (también

dentro) de la Universidad, y permite al alumnado relacionarse con los conocimientos no como contenidos abstractos, desideologizados o apolíticos y ajenos a sí mismos en los que no pueden intervenir, sino como productos y procesos marcados políticamente, con consecuencias en *la vida real* más allá de las páginas de un libro.

Asimismo —y esto nos parece clave en el actual escenario del que Sonia Reverter-Bañón llama “capitalismo académico” (2021)— la IDF debe trascender la iniciativa o voluntad individual para tejerse como responsabilidad colectiva. Esto implica que, para que haya una innovación realmente feminista e integradora del factor género no podemos señalar actitudes o prácticas individuales de las docentes o del alumnado. Esto es, no podemos individualizar la responsabilidad ni el fracaso de su implementación, especialmente cuando el alumnado no suele acceder a la Universidad con (in)formación de calidad sobre la igualdad de género y los feminismos, y cuando el profesorado, particularmente las jóvenes precarias, no disponen del tiempo y de la seguridad material y profesional suficientes para implementar una IDF sin enfrentar resistencias o incluso deméritos en su currículum y su consideración profesional. Por tanto, la IDF también necesita de la organización y el compromiso colectivos y transversales de profesorado, alumnado, organizaciones y sindicatos y cuerpos institucionales pertinentes.

Finalmente, la academia feminista debe enraizarse en la idea de que la universidad no empieza ni acaba en los límites del campus, y que *Universidad y sociedad* no son entes abstractos y compartimentados, sino organismos vivos que se habitan, se producen y reproducen mutuamente. En este sentido, pensamos que la Universidad pública debe contribuir a generar y compartir “saberes transformadores” (Biglia, 2015, p. 21) con los que poder elaborar “mejores versiones del mundo” para, en palabras de Donna Haraway, “vivir bien en él” (1995, pp. 338, 321) —para vivir vidas que *merezcan la pena y la alegría ser vividas* (ver Pérez-Orozco, 2014, p. 245)—. La academia, por tanto, debe ser un espacio, una experiencia, una convivencia habilitante, de florecimiento humano (como Andrew Sayer reclama para las ciencias sociales críticas [2009]) para todas las personas que se implican en ella, así como para quienes se relacionan (o no) con ella más allá del campus.

Por todo ello, reivindicamos una IDF que persigue y se compromete con una transformación radical del sistema público de enseñanza universitaria. Es decir, empeñada en remover y transformar las tripas del sistema y no solo ponerle parches —aunque en el día a día y en la precariedad de muchas de nosotras estos parches ya marcan una diferencia importante que el propio alumnado nota y agradece, tal y como nos lo hacen saber habitualmente—.

4.2. MAPEANDO DESESIDADES Y ESTRATEGIAS FEMINISTAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Reflejándonos en nuestra propia experiencia, una de las primeras reflexiones en la que nos encontramos las tres al principio de este trabajo apuntaba hacia la habitual ausencia o deficiencia de (in)formación, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado, en materia de igualdad de género y, por supuesto, de estudios feministas y otros enfoques críticos o heterodoxos. Como recogen Cristina Miralles-Cardona, María Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner, “la incorporación de la perspectiva de género a la formación inicial docente sigue estando ausente de los planes de estudio e ideario de las facultades de educación” —un juicio extensible al resto de áreas y disciplinas— (2020). Esto dificulta coordinar actividades transversales entre el profesorado o exigir cierto desenvolvimiento al alumnado en materias o proyectos con perspectiva de género. De hecho, las, los y les estudiantes van arrasando carencias e inercias nocivas En relación consu aprendizaje ético, crítico y de género que son difíciles de corregir en cursos posteriores. Ante esto, nos gustaría habitar una Universidad en la que se refuerce la formación especializada de docentes y estudiantes en materia de igualdad, justicia social y teoría crítica, impartida por personal experto. Pensamos, por ejemplo, en cursos cero y de bienvenida para profesorado de nueva incorporación que incluyan la elaboración de guías o dinámicas de clase desde la perspectiva de género o feminista, ecológica, de diversidad funcional y/o de derechos humanos. Proponemos, además, tener la oportunidad de *medir* anónimamente el nivel de conocimiento previo del alumnado en materia de igualdad al inicio de la asignatura, no con el fin de censurar su posible desinformación, sino para,

precisamente, diseñar una estrategia docente adaptada a sus conocimientos y sus inquietudes. De la misma manera, reclamamos que el alumnado pueda evaluar no solo la pericia académica del profesorado, sino también su compromiso y su esfuerzo por generar una convivencia y un aprendizaje igualitarios.

Casi a la par de esta primera reflexión identificamos la alarmante y gravísima invisibilización de las mujeres en las bibliografías básicas y recomendadas de las asignaturas, especialmente de aquellas situadas desde saberes críticos y más allá de la academia europea o anglosajona. Por descontado, todas aquellas identidades o posiciones académicas alternativas al sujeto BBVAh que nombraba María José Capellín quedan, como en el caso de las mujeres, expulsadas de los centros legítimos de la producción y la circulación del conocimiento. Estas bibliografías deben revisarse urgentemente no solo para incorporar más mujeres, sino, sobre todo, para introducir una mirada igualitaria crítica; sabiendo, además, que la integración de la perspectiva feminista en la enseñanza suele arrastrar positivamente otras miradas críticas como la ecologista, la antirracista, la anticapitalista o la anticapacitista. Una simple estrategia para evidenciar los sesgos androcéntricos de la bibliografía de referencia (así como, por el contrario, para visibilizar las aportaciones de las mujeres) es incluir los nombres de pila de las y los autores citados.

Más allá de esta deslegitimación académica de las mujeres y otras subjetividades no hegemónicas, nuestra forma de expresarnos y presentar los contenidos en el aula también puede contribuir, aun involuntariamente, a distorsionar o simplificar la diversidad social, en general, así como la de la propia clase y su alumnado, en particular. En concreto, cuando elegimos determinadas palabras para referirnos a colectivos vulnerabilizados, cuando utilizamos según qué fórmulas y dinámicas para tratar *al* alumnado (y no *con* este) o cuando utilizamos unos ejemplos y no otros, unas voces y experiencias y no otras, para ilustrar las teorías de nuestros temarios. Ante las perversidades de la lengua normalizada y normativizada de las que también alerta bell hooks (2021), necesitamos integrar el uso de un lenguaje inclusivo, no violento y no discriminatorio (también no normativo/izado), que no es sino una

capacidad “técnica” derivada de relaciones y dinámicas inclusivas, no violentas y no discriminatorias que deben articular la docencia.

Por otro lado, partiendo de nuestra *desesidad* feminista de replantear la docencia como una interrelación, el aula (en su sentido más extenso) debe reconocerse como un espacio cotidiano de relaciones interpersonales. Para ello, proponemos las siguientes estrategias. Para comenzar, nos parece siempre útil dedicar la primera sesión de una asignatura tanto a la presentación de la docente —su *background* formativo y personal y su visión y orientación de la materia—, como a la presentación de toda la clase, de manera que podamos empezar a conocernos y convivir más allá de nuestros nombres, currículos y notas. Con este fin, se pueden realizar dinámicas como, por ejemplo, los nombres encadenados, añadiendo la cuestión “¿cómo estás?” para que el alumnado comience un proceso de autoconocimiento identificando sus propias emociones. Por nuestra experiencia, el *feedback* de los grupos que practican estas dinámicas es muy positivo, exponiendo, en muchos casos, que es la primera vez que alguien les pregunta por su estado de ánimo o que pueden/tienen que detenerse a identificarlo.

También puede facilitar la convivencia y la buena marcha de la asignatura que las, los y les docentes preguntemos al alumnado, si se prefiere de manera anónima mediante un formulario en línea, si hay alguna circunstancia o condición que les vulnerabilice respecto a sus compañeras o que les impida seguir las clases de manera satisfactoria, independientemente de que la Universidad reconozca tal condición formalmente. Por ejemplo, en el ámbito anglosajón se está normalizando preguntar al alumnado por los pronombres con los que prefiere ser identificado para respetar su identidad de género. Otro ejemplo lo representan las alumnas víctimas de violencia machista o el estudiantado con responsabilidades de cuidados que desean seguir las clases a un ritmo adaptado, de igual manera que el alumnado con diversidad funcional puede solicitar la adaptación de clases y exámenes.

Asimismo, identificamos la necesidad urgente de formación en habilidades sociales, tanto entre profesorado como estudiantado; una formación que nos permita aprender a relacionarnos de manera igualitaria y respetuosa y a comunicarnos, además, de forma efectiva. Hablamos,

por ejemplo, de saber cómo redactar correos electrónicos profesionales o académicos, cómo implementar dinámicas de grupo que nos ayuden a trabajar mejor con otras compañeras o cómo intervenir en clase o en el marco de un debate sin silenciar a otras personas, además de aprender a respetar el derecho a desconexión digital y, también, cuestiones relativas a la netiqueta (usos y normas de comportamiento en entornos digitales). De esta manera, no solo mejoraremos la convivencia en el aula, sino que también nos dotaremos de herramientas para aprender a trabajar verdaderamente en colectivo, de manera orgánica e integrada, en lugar de fomentar la competitividad individualista y la intensificación de la jerarquía profesorado-alumnado.

Siguiendo con este planteamiento de la docencia y el aprendizaje como un proceso comunicativo de intercambio, también reclamamos la implementación de herramientas de comunicación efectivas. Asumiendo la existencia de relaciones de poder y jerarquías entre profesorado y alumnado, nos parece relevante evidenciar en clase, incluso construir en colectivo, los términos (respetuosos, cómodos y posibilitadores) de la relación y de la comunicación entre estudiantes y docente, especialmente en el caso de las profesoras jóvenes precarias, quienes no pocas veces vemos que nuestra legitimidad, nuestros conocimientos y nuestra propia dignidad como personas se ven disminuidas en comparación con la autoridad (incluso el temor) que despierta entre el alumnado la clásica figura del catedrático blanco que imparte lecciones magistrales. Posibilitar canales y dinámicas comunicativas saludables entre alumnado y profesorado permitirá, por ejemplo, que el alumnado pueda proponer actividades prácticas que les parezcan motivadoras y a través de las cuales se comprometan crítica y activamente con la asignatura, o que nos comuniquen con confianza sus inquietudes sobre la materia, permitiéndonos implicarnos en mayor medida y de manera más afinada y satisfactoria en su proceso educativo.

Finalmente, tratando de recuperar en la práctica la dimensión ética del conocimiento, creemos firmemente que las clases deben ser espacios en los que no se tolere la intolerancia, es decir, las actitudes e intervenciones de profesorado y alumnado que atenten contra los derechos humanos, la igualdad, la dignidad y la convivencia democrática. A este

respecto, es importante que las, los y les docentes expliquemos por qué no debemos tolerar estos comportamientos, cuáles son sus repercusiones sociales y humanas (por ejemplo, exponiendo la conexión de planteamientos xenófobos o racistas más o menos velados con la experiencia histórica del fascismo), así como que nos presentemos ante el estudiantado como personas de confianza a las que acudir si sienten que sus derechos o los de otras compañeras se están vulnerando. La diversidad de género, etnia o procedencia, capacidad, edad u orientación sexual, así como las condiciones sociomateriales de alumnado y profesorado no deben obviarse acríticamente, generando más desigualdad, ni tampoco ser utilizadas de manera discriminatoria. Planteamos a continuación algunas estrategias interesantes para recuperar la dimensión ética de la enseñanza.

En primer lugar, el profesorado debería exponer las relaciones y dinámicas de poder que se establecen en la enseñanza universitaria pública, especialmente entre profesorado y alumnado, dotando al estudiantado de la información y las herramientas necesarias para su empoderamiento como sujetos críticos en su proceso formativo. Esto implica, por ejemplo, informarles sobre sus derechos y sus posibilidades de organización, movilización e intervención activa como estudiantes (consejos de estudiantes, participación en consejos de departamento, elecciones, organización autónoma de actividades...). De la misma manera, supone recordarles activamente que ningún docente puede abusar de su condición como tal para humillarles, incomodarles o coaccionarles.

Es particularmente importante establecer dinámicas de clase en las que todas las personas se sientan con la libertad, la comodidad y la seguridad suficientes para utilizar su voz y compartir opiniones y experiencias, siempre que estas respeten los límites del debate anteriormente explicitados. Además, creemos que, con esta práctica, podemos favorecer, aunque sea de manera indirecta, la participación de personas que habitualmente no intervienen en clase o lo hacen menos, como las mujeres.

Además, el profesorado debe evidenciar que todas las teorías o escuelas de pensamiento vistas en clase, como las opiniones, tienen un trasfondo político o ideológico, aunque este intente disimularse o se haga pasar

por conocimiento objetivo, de manera que no todas las teorías o propuestas científicas y sus autores tienen ánimo de ser igualitarias o no discriminatorias. Es decir, no siempre vamos a tener la oportunidad de intervenir en los contenidos de nuestras asignaturas para proponer una bibliografía básica feminista y crítica que genere procesos de enseñanza y saberes transformadores y éticos, pero sí podemos exhibir en clase que los contenidos de los manuales, los grandes autores y los aprendizajes que se suponen básicos en una materia también están condicionados por las relaciones de poder.

Por último, podemos aprovechar las actividades prácticas de las asignaturas para proponer al alumnado proyectos que, por su temática o su ejecución, refuercen su capacitación crítica, ética y humana, así como que, durante su desarrollo o su presentación ante la clase, permitan al grupo expresarse, (re)conocerse y conectar a nivel personal, pudiendo debatir entre todas temas que trascienden el currículo oficial de la asignatura, pero que, igualmente, pueden abordarse a través de ella (especialmente, asuntos de actualidad en medios de comunicación e inquietudes propias de su generación). En este sentido, nuestra experiencia nos ha demostrado que trabajar con el alumnado temáticas como la salud mental, la violencia machista o la LGTBIQ+fobia alimenta su motivación, su creatividad y su aprendizaje orgánico.

5. CONCLUSIONES

Con estas páginas hemos querido compartir nuestras *desesidades* feministas en torno a la enorme responsabilidad (y lo que también debería ser el enorme placer) de la docencia pública universitaria, así como nuestras inquietudes (aquí traducidas a preguntas de investigación) sobre la definición e implementación de la IDF. A modo de conclusión, podríamos responder tentativamente a estas preguntas reconociendo, en primer lugar, que la IDF aspira a hacer de la enseñanza y del aula espacios seguros y de cuidados compartidos, en los que rehumanizar el aprendizaje y poner en valor las relaciones interpersonales; que parte de una voluntad de auto(rre)conocimiento o reflexividad del profesorado y el alumnado; que alimenta no solo el espíritu crítico, sino

también el compromiso ético del estudiantado; que trasciende la iniciativa o voluntad individual para tejerse como responsabilidad colectiva; que, más allá de los proyectos docentes, persigue y se compromete con una transformación radical del sistema de enseñanza universitaria; y que, en esta misma línea, cuida la interrelación universidad-sociedad y cree en los procesos de aprendizaje-enseñanza como palancas críticas para la transformación de nuestras comunidades de convivencia.

No queremos poner punto final sin recordar y reivindicar que la IDF requiere de unos tiempos y unos cuidados que las dinámicas académicas actuales, radicalmente neoliberalizadas (en cuanto individualista, competitivas, excluyentes y productivistas), no permiten. La Universidad pública no debe transformarse a costa del bienestar, el tiempo y la ilusión de docentes jóvenes que, además de tener que cumplir con los méritos abusivos que se exigen para estabilizarse y progresar profesionalmente, dedican recursos de los que muchas veces ni siquiera disponen (entre ellos, sobre todo, tiempo, dinero y energía) a actualizar y cambiar temarios, plantear nuevas actividades, relacionarse con el alumnado y satisfacer sus necesidades... Así, la intensa precariedad del personal docente e investigador —especialmente del joven, transdisciplinar y heterodoxo— y la resistencia al cambio de quienes ocupan posiciones de poder en la academia y la política actúan como mecanismos de autocensura del profesorado crítico, de reproducción de las relaciones de poder en la Universidad y de pauperización de la calidad de la enseñanza que no solo repercuten en el alumnado, sino, muy preocupantemente, en el conjunto de nuestras sociedades.

6. REFERENCIAS¹⁷⁵

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009, julio). Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story [video]. TEDGlobal 2009.
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Agenjo-Calderón, Astrid, Costanzo Talarico, MGiulia, Gallego-Morón, Nazareth, Martínez-Jiménez, Laura y Tejado Montero, Laura (2020). Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario público español. Economistas Sin Fronteras. https://ecosfron.org/wp-content/uploads/2020/11/LIBRO_DIGITAL_I-DSSEE_ECOSFRON.pdf
- Agenjo Calderón, Astrid y Rodríguez-Modroño, Paula (2016). Los cuidados a las personas “independientes” en España y Andalucía. En Lina Gálvez Muñoz (Dir.), *La economía de los cuidados* (pp. 187-212). Deculturas.
- Biglia, Barbara (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán Serrano, Matxalen Legarreta Iza, Gloria Guzmán Orellana, Iker Zirion Landaluze y Jokin Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). Hegoa.
- Biglia, Barbara y Bonet i Martí, Jordi (2017). DIY: towards feminist methodological practices in social research. *Annual Review of Critical Psychology*, 13, 1-16.
<https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2017/08/arcpbarbarab.pdf>
- Bordo, Susan (2008). Cassie’s hair. En Stacy Alaimo y Susan Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. 400-424). Indiana University Press.
- Domínguez Pascuales, Nadia (2018). Las personas con diversidad funcional manifiesta en el ámbito político. Especial referencia a la situación de las mujeres [Tesis Doctoral, Universidad de Navarra]. Repositorio institucional DADUN. <https://hdl.handle.net/10171/56389>
- Elizondo Lopetegui, Arantxa, Novo Arbona, Ainhoa y Silvestre Cabrera, María (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*. Instituto de la mujer. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/igualdadUniversidades.pdf>

¹⁷⁵ Hemos querido adaptar las normas APA (7ª edición) para visibilizar el segundo apellido de las, los y les autores, así como sus nombres de pila.

- Esteban Galarza, Mari Luz (2004). Antropología encarnada. *Antropología desde una misma*. Papeles del CEIC, 12, 1-21.
<http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12093/11015>
- Gallego Espejito, Mar (2020). *Como vaya yo y lo encuentre*. Feminismo andaluz y otras prendas que tú no veías. Libros.com.
- Gallego Morón, Nazareth (2021). *El laberinto de cristal en la academia española. Un análisis de género de sus causas, por categorías académicas y ramas de conocimiento* [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio institucional RIO. <http://hdl.handle.net/10433/10403>
- Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.
- Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Harding, Sandra (2002). ¿Existe un método feminista? En Eli Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harding, Sandra (2004). Introduction: Standpoint theory as a site of political, philosophic, and scientific debate. En Sandra Harding (ed.), *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies* (pp. 1-16). Routledge.
- hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Hernando Gonzalo, Almudena (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Katz Editores.
- Hewitson, Gillian J. (1999). *Feminist Economics: Interrogating the Masculinity of Rational Economic Man*. Edward Elgar Pub.
- Hochschild, Arlie Russell (2008). *La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.
- Martínez-Jiménez, Laura (2019). *La mística del postfeminismo neoliberal en el escenario (post)recesivo* [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio institucional RIO. <http://hdl.handle.net/10433/7039>
- Miralles-Cardona, Cristina, Cardona-Moltó, María Cristina y Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>

- Muñoz-Rodríguez, David y Santos Ortega, Antonio (2017). Las cárceles del capital humano: trabajo y vidas precarias en la juventud universitaria. *Recerca*, 20, 59-78. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2017.20.4>
- Novo, Ainhoa, Silvestre, María, Martínez Hernández, Eva y Elizondo, Arantxa (2017, 20-22 septiembre). Ranking de Igualdad de Mujeres y Hombres en las Universidades Españolas [ponencia]. XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencias Políticas y de la Administración. Universidade de Santiago de Compostela, España.
- Oksala, Johanna (2014). In defense of experience. *Hypatia*, 29(2), 388-403. <https://doi.org/10.1111/hypa.12053>
- Pérez-Orozco, Amaia (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. *Traficantes de sueños*.
- Reverter-Bañón, Sonia (2021). La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 271-281. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.72331>
- Sánchez-Ramos, María, Cabreja Piedra, Regla Ismaray, Liberia Vayá, Irene y Zurbano Berenguer, Belén (2021, 24-25 junio). ¿Dónde están las mujeres? Revisión crítica desde la perspectiva de género de los Grados en Comunicación de la Universidad de Sevilla [ponencia]. I Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. El impacto de la investigación en el aula. Universidad de Jaén, España.
- Sayer, Andrew (2009). Who's afraid of Critical Social Science? *Current Sociology*, 57(6), 767-786. <https://doi.org/10.1177%2F0011392109342205>
- Verge Mestre, Tània y Alonso Álvarez, Alba (2017, 20-22 septiembre). La ceguera al género en la docencia de la Ciencia Política [ponencia]. XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencias Políticas y de la Administración. Universidade de Santiago