

INNOGEN

GUÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE con perspectiva de género en Comunicación

Sara Rebollo-Bueno
María Sánchez-Ramos
(coordinadoras)



Editorial Universidad de Sevilla



INNOGEN





INNOGEN

GUÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE con perspectiva de género en Comunicación

Sara Rebollo-Bueno
María Sánchez-Ramos
(coordinadoras)



Sevilla 2022

Colección: Ciencias de la Educación
Núm.: 42

COMITÉ EDITORIAL:

Araceli López Serena
(Directora de la Editorial Universidad de Sevilla)
Elena Leal Abad
(Subdirectora)
Concepción Barrero Rodríguez
Rafael Fernández Chacón
María Gracia García Martín
Ana Ilundáin Larrañeta
María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado
Manuel Padilla Cruz
Marta Palenque Sánchez
María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda
José-Leonardo Ruiz Sánchez
Antonio Tejedor Cabrera

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

© Editorial Universidad de Sevilla 2022
C/ Porvenir, 27 - 41013 Sevilla.
Tlfs.: 954 487 447; 954 487 451; Fax: 954 487 443
Correo electrónico: eus4@us.es
Web: <https://editorial.us.es>

© Sara Rebollo-Bueno y María Sánchez-Ramos 2022

© Elena Córdoba Morales, ilustración de cubierta 2022

ISBNe 978-84-472-2386-2
DOI <https://dx.doi.org/10.12795/9788447223862>

Diseño de cubierta e ilustración de cubierta
Elena Córdoba Morales

Maquetación y edición electrónica:
referencias.maquetacion@gmail.com



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	9
PRÓLOGO	
Por una transversalidad de género real en los estudios de grado en comunicación (y en lo demás) Virginia Guarinos, Francisco Caro y Sergio Cobo.....	11
CAPÍTULO 1	
La innovación docente con perspectiva de género en comunicación: una declaración de intenciones feministas Sara Rebollo-Bueno y María Sánchez-Ramos	17
CAPÍTULO 2	
Claves para una docencia con perspectiva de género Ángeles Rebollo-Catalán	27
CAPÍTULO 3	
Propuesta de innovación metodológica: un <i>escape room</i> virtual desde la perspectiva de género Paula Villalba Ríos	41
CAPÍTULO 4	
Recursos de innovación docente e igualdad: cómo utilizar las imágenes de las industrias culturales en el aula María Isabel Menéndez-Menéndez.....	55



CAPÍTULO 5

Redescubriendo el cine con perspectiva de género

Irene Raya Bravo 65

CAPÍTULO 6

Creando con perspectiva. La perspectiva de género en el desarrollo de campañas por el alumnado de «creatividad publicitaria»

María del Mar Rubio-Hernández 73

CAPÍTULO 7

Innovación docente, pensamiento estructural e identidades en el aula

Belén Zurbano-Berenguer 83



Agradecimientos

Las coordinadoras dejamos constancia por escrito en estas páginas de nuestro especial agradecimiento a las compañeras Regla Ismaray Cabreja-Piedra, Laura Manzano-Zambruno y Laura Martínez-Jiménez por su colaboración y apoyo para la realización de la presente guía. El trabajo en equipo y sororo es siempre un factor diferencial que ha de marcar y, de hecho, lo hace, un nuevo modo de hacer ciencia.





Por una transversalidad de género real en los estudios de grado en comunicación (y en lo demás)

Virginia Guarinos, Francisco Caro y Sergio Cobo
Universidad de Sevilla

Son muchos ya los años de práctica investigadora con perspectiva de género y, en particular, sobre el género en Comunicación. Algunas universidades españolas, entre las que se encuentra la Universidad de Sevilla, cuentan con grandes focos de docentes que, desde diversas ramas y áreas de conocimiento, dedican parcial o totalmente su faceta investigadora a los estudios de género y, más concretamente, a los estudios de las mujeres. Equipos de investigación, proyectos nacionales y autonómicos, másteres especializados, algunas asignaturas específicas en los planes oficiales de grado dan cuenta de todo ello en España, Andalucía y Sevilla.

Por lo general, los estudios más abundantes son los teóricos y aplicados desde las áreas de conocimiento. No obstante, la preocupación creciente del papel de las mujeres, más allá de ser consideradas objetos de estudio, en la Universidad como entorno laboral lleva ya una década al menos dando frutos metainvestigadores, además de otros frutos de gestión, como ha sido la generación de unidades para la igualdad, vigilantes de situaciones y proponentes de mejoras. Tanto desde la perspectiva docente como desde la discente, existen muchos



trabajos sobre el rol de la mujer como estudiante, como docente y como miembro del personal de administración y servicios. Las estadísticas demuestran que la Universidad española está viviendo una «feminización» de los estudios (Ramírez, Mancinas y Pecino 2015), tanto por la mayor matriculación de mujeres estudiantes, como por el aumento de mujeres docentes. Todo ello no significa que la situación actual sea la mejor. Los últimos estudios continúan reflejando la existencia de techos de cristal y de suelos pegajosos en las mujeres universitarias, tanto como docentes, como investigadoras, gestoras o estudiantes (Martínez, Egea y López 2018).

Esta lentitud de avance no debe sorprendernos, en tanto que entramos en la contradicción de querer avanzar en materia universitaria de igualdad, pero sobre la base de un desconocimiento profundo de los estudios de género por parte de los propios docentes e investigadores que no practican esta perspectiva en sus trabajos. Este desconocimiento es el que hace que se tenga que ejercer un esfuerzo considerable a la hora de introducir asignaturas específicas en los planes de estudios oficiales o, por ejemplo, en el caso de la Comunicación, que una sección de estudios de género en la Asociación Española de Investigadores en Comunicación haya tardado en generarse (se ha creado en 2021) 25 años desde la fundación de dicha asociación en 2006. Lo mismo sucede con las revistas especializadas en Comunicación y género. Son frecuentes los artículos y las monografías con este enfoque en revistas generales. En 2021 han publicado monografías *Mediterránea* (vol.12, nº2), *Cuestiones de género* (nº16), *Trípodos* (nº50), *Investigaciones feministas* (vol.12, nº2, sobre mujer y Universidad precisamente) y *El Profesional de la Información* (vol.30, nº5). Pero son escasísimas las revistas nacionales que centran su interés exclusivamente en ello (*Comunicación y género*, de la Universidad Complutense de Madrid, 2018; *Estudios LGBTIQ+*, *Comunicación y Cultura* del grupo GECA, también de la Complutense, 2021).



Además, de todas las perspectivas posibles de enfoques investigadores, hay una ausente: el cumplimiento de la legalidad de la transversalidad de la perspectiva de género en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. La normativa actual en el marco EES (Europeo de Educación Superior) obliga a que todos los estudios apliquen esta transversalidad sin diferencias entre áreas y ramas ni niveles educativos (grado y posgrado –máster y doctorado–). Supuestamente todas las asignaturas impartidas en la Universidad española deben reflejar en sus programas y proyectos docentes la existencia de esa transversalidad en sus enseñanzas. La realidad es bien diferente, tanto por la presencia real de indicadores en los proyectos y programas, como por la práctica en las aulas en el día a día, como demuestran algunas investigaciones centradas en los grados, tanto en la propia Universidad de Sevilla al completo (Caro, Guarinos y Cobo 2021), como en los estudios en Comunicación en particular (Guarinos, Caro y Cobo 2018). Las cifras que en estos dos artículos se recogen con respecto a la presencia del género como materia o como transversalidad indican que una cosa es cumplir con la legalidad, introduciendo párrafos idénticos asignatura tras asignatura, programa tras programa, y otro muy diferente cumplirlo en el aula proyecto a proyecto, lo que nos sitúa en la legalidad, pero también en la ilegalidad por falta de praxis.

Esta ilegalidad trasciende los estudios de grado y penetra en los de doctorado. El propio Doctorado Interuniversitario en Comunicación muestra un equilibrio entre doctorandas y doctorandos en cuanto a matriculación, pero también arroja un ínfimo porcentaje de tesis con perspectiva de género (3%) e igualmente en tesis específicas sobre género (3%), además de un inexistente lenguaje inclusivo en títulos y en resúmenes de las tesis doctorales defendidas hasta hoy, en un 94% de ellas. La proporción de dirección/tutorización masculina y femenina presenta un desequilibrio de 130/62 en favor de la dirección de hombres, en cifras absolutas es poco más de la mitad, puesto que del



claustró de profesores (58) son mujeres 39 pero 20 de ellas nunca han dirigido tesis, lo que convierte en 19 el número de profesoras como directoras. De la proporción real de un 40% de mujeres se pasa a una proporción efectiva de un 20%. Además, las tesis doctorales específicas de género son escritas y dirigidas por mujeres, siendo sobre mujeres, solo una sobre colectivo trans y ninguna sobre masculinidades (Guarinos 2021).

No es este un problema de desinterés por parte de estudiantes y el profesorado, a buen seguro, sino más bien de desconocimiento, como antes se apuntaba. Se vuelve urgente, por tanto, una toma de medidas, que pueden ser, por este orden, la **CONCIENCIACIÓN** en la diversidad de géneros, la **FORMACIÓN** de formadores, el **COMPROMISO** de los cargos de gestión y del profesorado, la **PUESTA EN PRÁCTICA** de la transversalidad real y, por supuesto, la **EVALUACIÓN DE LAS REALIDADES DOCENTES/DISCENTES** y su **DIAGNÓSTICO** año a año para asegurar que lo escrito sobre el papel se convierta en realidades tangibles en las aulas.

Esta Guía que ahora comienzan a leer es un ejemplo de la voluntad de mejora y de ayuda por parte de sus autoras (nótese que no existe ningún autor hombre en el índice) hacia otras compañeras y compañeros que deseen formarse y tomar conciencia de la necesidad urgente de esta praxis, de la integración de una perspectiva imparables, aunque lenta de momento, entre nuestras y nuestros estudiantes (futuros comunicadores y comunicadoras), por su formación, por la nuestra y por la mejora de una sociedad hacia la que debemos una responsabilidad como miembros de la comunidad universitaria de la que formamos parte y que de este modo, además de ser generadores de Conocimiento también lo seamos de Actitud.



Referencias

- Martínez, Egea y López (2018): «Docencia y género en las universidades españolas. Techos de cristal en las carreras profesionales», en AAVV, *Una mirada desde la Sociología actual: análisis y propuestas del contexto social*, Madrid, AMS, 339-351.
- Ramírez Alvarado, María del Mar; Mancinas-Chávez, Rosalba y Martínez-Pecino, Roberto (2015): «Feminización de los estudios de Comunicación. La Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla». *Temas de Comunicación*, 31, 38-58.
- Caro-González, Francisco; Guarinos, Virginia y Cobo, Sergio (2021): «Gender competences in undergraduate studies in Spanish public universities. Case study of the University of Seville». *Journal of Multicultural Education*, 15(4), 358-373.
- Guarinos, Virginia; Caro-González, Francisco y Cobo, Sergio (2018): «La igualdad de género en los estudios de grado en Comunicación: la transversalidad imaginaria». *Prisma Social*, 22, 296-325.
- Guarinos, Virginia (2021): «Mujer y carrera investigadora» (Mesa redonda). *Jornadas doctorales de otoño, Doctorado Interuniversitario en Comunicación*. Málaga, 11 y 12 de noviembre de 2021. En línea en <https://escueladoctoralnov.wixsite.com/2021>





La innovación docente con perspectiva de género en comunicación: una declaración de intenciones feministas

Sara Rebollo-Bueno y María Sánchez-Ramos
Universidad de Sevilla

1. Esto no es una guía

Tomando prestado el surrealismo de Magritte, esto no es una guía. O no tan solo eso. La publicación que sostiene entre sus manos es una guía de innovación docente con perspectiva de género en comunicación. Por tanto, en ella encontrará recursos metodológicos, materiales y directrices para su implementación en las aulas. Sin embargo, también se trata de toda una declaración de intenciones feministas. Esta hoja de ruta y su consecuente agenda de acción parten de una red de trabajo de profesionales docentes e investigadoras.

La Universidad padece una doliente inmadurez democrática para con las mujeres en tanto que sujetos y objetos de estudio, pues tradicionalmente han sido infrarrepresentadas, cuando no olvidadas y silenciadas. Amparados por la objetividad del conocimiento científico, estos entes superiores de la sapiencia obviaron que el conocimiento está atravesado –*situado* (Haraway 1991)– por las experiencias, saberes y sentires de la mitad de la población mundial: las mujeres. Es por ello que los espacios de educación superior han de ser intervenidos desde



la perspectiva feminista con el fin de dar respuestas a los problemas sociales mediante herramientas concretas para paliarlos. Así pues, las universidades deber atender las realidades materiales que nos atraviesan y desde las que las mujeres habitamos el espacio-mundo enfrentando la opresión del sistema patriarcal. Este deber se torna hoy (y debiera haberlo sido siempre) un imperativo inaplazable.

Se avecinan tiempos convulsos en términos de igualdad en pleno siglo XXI. La cuarta ola feminista se abre paso en un contexto hostil de neoliberalismo, neomachismo (Menéndez 2017) y posverdad donde los derechos de las mujeres –los ya adquiridos y los que están por conquistar– se topan con la polarización, la espectacularización y el manoseo

interesado de sus vindicaciones desde el arco político. Ya nos lo advertía Simone de Beauvoir: «No olvidéis jamás que bastará una crisis política, económica o religiosa para que los derechos de las mujeres vuelvan a ser cuestionados. Estos derechos nunca se dan por adquiridos, debéis permanecer vigilantes toda vuestra vida» (Beauvoir en Morán Breña, 2019).

No es baladí que en España uno de cada cinco chicos jóvenes –de entre 15 y 29 años– considere que la violencia de género no existe y crea que se trata de un invento ideológico; así como que uno de cada cuatro piense que el feminismo busca perjudicarles, según los datos ofrecidos por el Barómetro Juventud 2021¹. De hecho, de este sondeo del pensamiento de la juventud en torno a las violencias machistas se extraen preocupantes tendencias al alza en términos de desinformación y machismo.

El combate del problema social estructural que constituyen las «violencias contra las mujeres» (VVCMM) (Zurbano-Berenguer 2015) pasa

1. Datos extraídos del Barómetro Juventud 2021 realizado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) (Rodríguez *et al.* 2021).



inexcusablemente por hacer pedagogía feminista. La perspectiva de género es una herramienta transversal indispensable para pensarnos, *situarnos* y construir nuevas dinámicas conceptuales desde las relaciones del yo-mundo apostando por los valores de igualdad, justicia y democracia.

La respuesta está en las aulas.

2. Comunicar para el cambio social desde los feminismos

La perspectiva de género es transversal. Ello implica que su mirada cuestiona las bases del sistema patriarcal y que su recorrido es integral e inherente a todas las esferas sociales y materias del conocimiento. Más aún si cabe cuando se trata del ámbito comunicativo. La palabra es la matriz del pensamiento, pues vehicula y conforma las diversas formas de definir, acceder e interactuar con esa entelequia filosóficamente inalcanzable a la que denominamos realidad.

En este sentido, la influencia de las industrias culturales y los medios de comunicación de masas en nuestra vida diaria se hace patente (Liberia Vayá y Sánchez Gutiérrez 2020). Las series que consumimos, las novelas que devoramos y los informativos desde los que abrimos nuestras ventanas al mundo se erigen como guiones matrices para validar o rechazar modelos de conducta, valores e incluso estilos de vida deseables en mayor o menor medida. Y es desde esta influencia simbólica y aparentemente intangible donde se instaura un régimen cultural sexista en el que se fragua nuestra propia identidad.

Por tanto, no podemos permitirnos el lujo de ceder este poderoso bastión del pensamiento. La aplicación de los feminismos en las aulas no debe quedar relegada al reducto del *buenismo* y compromiso del profesorado o a la especial sensibilidad que estos pueden despertar



en parte del alumnado. La pedagogía feminista ha de llevarse a todos los centros y facultades, especialmente a aquellas llamadas a formar a las nuevas generaciones de comunicadores/as, periodistas, guionistas y publicistas que diseñarán los productos culturales y la información del mañana. Profesionales al servicio de una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres.

Una educación sin perspectiva de género es una educación que reproduce un orden fruto de un modelo social desigual y violento, amparado en un sistema de castas sexual al que somos relegadas las mujeres a través de la estereotipia y los roles de género. Por ello, las instituciones de enseñanza superior han de estar a la altura del reto democrático al que son instadas desde la formación de una ciudadanía crítica, justa e igualitaria.

3. Incorporar la perspectiva de género en las aulas

20

La incorporación de la perspectiva de género en la educación superior universitaria se ha tornado una cuestión clave en las dos últimas décadas, dada la necesidad de acometer una transformación en los planes docentes bajo el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres que marca la Constitución.

Pese a los amplios debates que se han fomentado en el ámbito académico con el ánimo de contribuir en la lucha contra el problema social de la violencia de género y de las desigualdades, la Academia no está exenta de reproducir algunos de los males que critica. La implicación que se logre a favor de una cultura de la igualdad y la pertinencia de la promoción de debates con perspectiva de género determinará de algún modo el compromiso social en el camino hacia una sociedad más justa. No solo se entiende como un asunto de justicia social, sino también de una necesidad para el desarrollo económico y social.



Es por ello que tiene una importancia crucial la formación que se promueve en estos espacios.

[...] parecen sobrar evidencias acerca de que en el mundo académico –por mucho que se quiera distinguir de otros ámbitos sociales por estar conformado por sujetos «ilustrados»– se construye una práctica cotidiana similar a la de otros ámbitos sociales, sostenida por un saber común y una cultura de la inequidad de género (Palomar 2011: 37).

En el contexto educativo español, la Declaración de la Conferencia de Ministros con competencias en Educación Superior, celebrada el 19 de septiembre de 2003 en Berlín, constató la necesidad de introducir la perspectiva de género en las titulaciones y estructuras académicas de la UE. Hay estudios que demuestran que su presencia se ha concentrado en la investigación, mientras que su generalización en la docencia no se ha producido (Osborn 2000; Rifà-Valls y Duarte 2013; Biglia y Vergés-Bosch 2016).

Algunas de las carencias en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de género están relacionadas con la falta de recorrido histórico, el desconocimiento de contenidos, metodologías y materiales específicos, así como con la carencia formativa del personal docente. La revisión de los objetivos de aprendizaje, de técnicas metodológicas y la transformación de las culturas organizativas docentes son indispensables para llevar a cabo una práctica docente alineada con los principios de igualdad social. La introducción de la perspectiva de género en los itinerarios curriculares del estudiantado universitario dependerá, por tanto, del compromiso de las instituciones académicas (Donoso *et al.* 2014).

Así pues, los esfuerzos en esta materia se deben concentrar en la reorganización de los contenidos de las asignaturas, así como en la revisión de los criterios de selección bajo los cuales son elegidos. Es



necesario someter a reflexión los conceptos y teorías que han constituido paradigmas dominantes. Por tanto, nuestra tarea como docentes pasará por deconstruir dichos conceptos a través de una interpretación más amplia de la realidad que se encamine en favor de la sensibilización y la concienciación.

4. El pensamiento crítico desde la innovación docente

Siguiendo con la importancia del reto democrático que supone conceder una formación a la ciudadanía que se caracterice por ser crítica, justa e igualitaria, en el ámbito universitario esto se torna aún más relevante. Las instituciones universitarias deben erigirse como centros de cultivo del pensamiento crítico, por lo que obviar la perspectiva feminista y, por ende, la mitad del conocimiento existente en la sociedad no solo es ineficaz, sino que falta a este compromiso educativo.

La presencia y el cultivo del pensamiento crítico es una característica de la universidad que forma parte de su idiosincrasia, explican González Losada y Triviño García (2018):

la Universidad, como todo dispositivo cultural y científico, debe estar en continuo proceso de transformación porque también lo está la sociedad, cambiante y plural, de la que toma sus elementos y a la que vierten sus resultados. La Institución ha cultivado a lo largo de los años y generaciones el conocimiento científico y cultural, así como el pensamiento crítico (2018: 374).

Por tanto, todos aquellos que sean partícipes de las instituciones universitarias deben aunar esfuerzos con el fin de que el estudiante sea capaz de poner en tela de juicio aquello que les rodea, en definitiva, cuestionar y autocuestionarse: «un aprendizaje reflexivo»



(Martínez 2018: 56). Para esto, hace falta incentivar una enseñanza bidireccional basada en una metodología que consiga poner a los y las estudiantes en el centro del proceso. No se trata solo de enseñar, sino de entender como un binomio inseparable la enseñanza y el aprendizaje, pues el objetivo es conseguir: «unos profesionales que “sepan, sepan hacer y sepan estar” a la altura de la futura sociedad» (Martínez 2018: 53). Esta premisa parte de que pongamos en el centro al estudiantado, pero, también, al profesorado, pues son aquellos que tienen la capacidad de cambio en las nuevas generaciones y, por ende, en la evolución de la sociedad (Gutiérrez Porlán 2014). En concreto, al centrarnos en comunicación, estamos incidiendo en la idea de que somos una sociedad que, cada vez más, está expuesta a los medios sociales, a la comunicación constante y a la interrelación entre los sujetos. Una sociedad donde la comunicación es el eje vertebral, por lo que la realización de buenas praxis es ya no tanto un deseo, como una necesidad imperiosa.

5. El binomio enseñanza-aprendizaje

Para que este binomio se integre en las aulas y se beneficien tanto alumnado, como profesorado y, como fin último, la sociedad, es necesario acudir a lo que conocemos como innovación docente. Estas prácticas han sido estudiadas y recogidas en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) e iniciada en la Declaración de Bolonia (1999). La implantación de este proyecto educativo europeo se aplicó en España en el año 2010, el cual conllevaba la realización de un esfuerzo por parte de docentes, instituciones y alumnado para la mejora de la calidad de la enseñanza, partiendo de la innovación (Campillo-Alhama 2018).

No obstante, la innovación docente sigue siendo una «asignatura pendiente» en muchos centros universitarios. Cada vez más se realizan



y convocan actividades, cursos y ayudas para ir implementando nuevas metodologías y técnicas docentes que acerquen una visión bidireccional que fomente el pensamiento crítico a las diferentes aulas de la universidad. De esta premisa, nace la presente guía, la cual recoge todos los conocimientos didácticos expuestos en el I Curso de innovación docente con perspectiva de género en comunicación de la Universidad de Sevilla (INNOGEN), celebrado el 6 y 7 de julio de 2021 en la Facultad de Comunicación de la universidad mencionada. Se presenta este documento como un material para docentes y futuros/as docentes que busquen aplicar técnicas innovadoras en la enseñanza en comunicación empleando la perspectiva de género como una variable transversal, convirtiendo ambos enfoques en prácticas recurrentes. Esta guía no es solo fruto de la impartición del curso, sino que es el resultado de la interacción entre profesionales de distintos campos que aplican nuevas metodologías a la docencia integrando la perspectiva de género. Por tanto, este tipo de redes se hace indispensable para poder trabajar en esta dirección, pues la puesta en común de experiencias que busquen el binomio enseñanza/aprendizaje establecen objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales que pueden ser análogos en asignaturas que se enmarcan en ámbitos de conocimiento común. Estas sinergias generadas entre los docentes que integran diferentes redes de trabajo, basadas en la innovación docente, contribuye, sin duda, a aumentar el índice de calidad de cualquier oferta formativa (Campillo-Alhama 2018: 102).

La guía que tiene en sus manos recoge estudios y experiencias docentes sobre la innovación con perspectiva de género en las enseñanzas universitarias en comunicación. En primer lugar, expertas de campos del conocimiento como la pedagogía, realizan aportaciones generales sobre la importancia de aplicar la perspectiva de género en las aulas, así como sobre la innovación docente y su aplicabilidad como herramienta en la enseñanza universitaria. En segundo lugar, tres docentes



e investigadoras de los tres grados en comunicación ofertados por la Universidad de Sevilla (Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas) aportan sus experiencias docentes en el aula con ambas variables aplicadas: la innovación y la perspectiva de género.

6. Referencia

Biglia, Bárbara y Vergés-Bosch, Núria (2016): «Cuestionando la perspectiva de género en la investigación», *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12-29.

Campillo-Alhama, Concepción (2018): «Investigación en innovación docente y comunicación», en María Guillot-Valdés y Alejandro Guillén-Riquelme (coords.), *XV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* por Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Donoso Vázquez, Trinidad, Montané López, Alejandra y Pessoa de Carvalho, María Eulina (2014): «Género y calidad en Educación Superior», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 157-171.

González Losada, Sebastián y Triviño García, María de los Ángeles (2018): «Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 371-388.

Haraway, Donna (1991): *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. Londres: Free Association Books.

Liberia Vayá, Irene y Sánchez Gutiérrez, Bianca (eds.) (2020): *Aquelarre. La emancipación de las mujeres en la cultura de masas*. Sevilla: Advoook.

Martínez, Maite (2018): «Un camino innovador construido por los docentes de las universidades: Una visión analítica», en Salvador Carrasco e Ignacio de Corral (coords.), *Docencia universitaria e innovación. Evolución.y retos a través de los CIDUI*. Barcelona: Octaedro.



- Menéndez, María Isabel (2017): «Entre neomachismo y retrosexismo: antifeminismo en industrias culturales», *Prisma social*, 2, 1-30.
- Morán Breña, Carmen (17 de marzo de 2019). Celia Amorós: «El feminismo es una revolución y está absorbiendo a las demás», *El País*. Disponible en: https://el-pais.com/sociedad/2019/03/15/actualidad/1552663877_409540.html.
- Osborn, Mary et al. (2000): *Science Policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality. A Report from ETAN Expert Working Group on Women and Science*. Luxemburgo: Office for Official Publications in the EC.
- Rifà-Valls, Montserrat y Duarte, Laura (2013): «Interseccionalidades de género, desigualdad y educación superior. Categorías y estrategias en la investigación», en Zapata, Marta, García, Sabina y Chan, Jennifer (eds.), *La interseccionalidad en debate: Actas del Congreso Internacional: Indicadores Interseccionales y Medidas e Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*. Berlín: MISEAL.
- Rodríguez, Elena, Calderón, Daniel, Kuric, Stribor y Sanmartín, Anna, (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.5205628



Claves para una docencia con perspectiva de género

Ángeles Rebollo-Catalán
Universidad de Sevilla

1. ¿Por qué es necesario hacer una docencia sensible al género?

La respuesta más básica y directa sería decir que «*porque lo marca la ley*», pero no sé hasta qué punto esto ayudaría por sí mismo a persuadir de la urgencia de hacerlo a quienes no están convencidos. Por eso, voy a los datos, las evidencias.

Son abrumadores los ejemplos de mala praxis profesional, es decir, de una respuesta profesional inadecuada debido a la falta de formación y sensibilización en materia de género: el juez afirmó ver en el vídeo sexo en un ambiente de jolgorio y regocijo (2018); suspendido un médico por diagnosticar a una paciente que «*no estaba bien follada*» (2019); un profesor hace comentarios sexistas a sus alumnas del tipo «*como me pone tu voz*» o «*no te enrolles en el examen, ya nos podemos enrollar después*» (2018); la autopsia determinó suicidio archivándose el caso, cuando en realidad la joven fue atropellada por su novio (2021). Es preciso educar para la responsabilidad civil que supone el ejercicio profesional y hacer consciente de las repercusiones e impactos de los actos y decisiones que adoptamos en el ejercicio de la profesión. El Estado se ha visto obligado



a indemnizar con 600.000 euros a la madre de una niña de 7 años asesinada por su padre en una visita no vigilada establecida por un juzgado de Madrid después de 47 denuncias por malos tratos (2018).

Son incontables las investigaciones que han venido a demostrar con evidencias científicas cómo los prejuicios y estereotipos de género condicionan y limitan una adecuada actuación profesional ante situaciones que demandan un conocimiento experto y una sensibilidad en materia de igualdad de género:

- ◆ Nancy Noriega *et al.* (2020) demuestran cómo actitudes sexistas y prejuiciosas sobre las víctimas de la violencia de género en profesionales de la salud obstaculiza su capacidad para detectar casos de violencia y los lleva a una atención deficitaria.
- ◆ Laura Olszowy *et al.* (2020) identifican cómo la falta de formación y de protocolos específicos de actuación dificulta una intervención eficaz de los profesionales en la evaluación y gestión del riesgo y en la planificación de la seguridad en casos de violencia de género.
- ◆ Pilar Albertín-Carbó *et al.* (2020) muestran que la falta de recursos institucionales para detectar la violencia psicológica y los estereotipos negativos sobre las mujeres víctimas en operadores jurídicos conduce a la victimización secundaria de éstas en el sistema judicial.
- ◆ Samantha Davies y Emily Berger (2019) revelan la falta de formación del profesorado como condicionante clave para una atención y respuesta eficaz al estudiantado expuesto a la violencia de género.
- ◆ Rafael García-Pérez *et al.* (2013) demuestran que la formación y sensibilización en género mejora la competencia profesional del profesorado aumentando no solo su conocimiento, sino también la coherencia, seguridad y realismo en el manejo del mismo.



Al igual que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento, el desconocimiento de la perspectiva de género o la insensibilidad de género no exime a un profesional de dar una respuesta eficaz y solvente a las situaciones y demandas relacionadas con la equidad de género que surjan en el ejercicio de su profesión. Como ha señalado Miguel Lorente (2017), «la opinión es libre, el desconocimiento no y cuando un profesional opina de manera contraria al conocimiento que exige el ejercicio de su profesión, estamos ante una cuestión de responsabilidad».

No obstante, si estos datos no son suficientes para sensibilizar de la necesidad de hacer nuestra docencia sensible al género y, por ende, también la formación que ofrecemos a nuestros y nuestras futuras profesionales, os comparto un breve apunte normativo que creo recomendable tener presente en nuestras actuaciones docentes en el ámbito universitario. La Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece, en su artículo 25, la necesidad de incluir la enseñanza del significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudios. En su desarrollo andaluz, la Ley 9/2018 establece en el artículo 20, apartado 2, la obligatoriedad de las enseñanzas en materia de igualdad en grados, másteres y doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas. Y el Real Decreto 822/2021 de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales recoge que los planes de estudios deberán incluir la enseñanza de la igualdad entre hombres y mujeres.

1.1. Formar a profesionales de comunicación para la igualdad

En su estrategia para la igualdad, la Comisión Europea (2020) vuelve su mirada a los medios de comunicación por su considerable influencia en la configuración de las creencias, los valores y la percepción de la realidad de la ciudadanía, considerándolos una herramienta clave



para cambiar actitudes y rebatir estereotipos. Para ello, refuerza su apoyo a proyectos que fomenten la igualdad de género en el marco de la «Europa Creativa», proponiendo una estrategia para la igualdad de género en el sector audiovisual en el marco del subprograma «Media». El informe de la Comisión para los derechos de las mujeres y la igualdad de género (FEMM 2018) advertía ya del problema continuo del sexismo en los contenidos audiovisuales y lanzaba la recomendación de contrarrestar las normas y actitudes discriminatorias (incluyendo los sesgos inconscientes en la toma de decisiones) mediante la sensibilización de profesionales del sector para promover valores y prácticas igualitarias.

Los medios de comunicación y los profesionales que dan forma a sus contenidos no están al margen de la necesidad social de responder a la equidad de género. Muy al contrario, se encuentran en el centro mismo de la cuestión al tener en sus manos la configuración del imaginario social, legitimando o denunciando ciertas prácticas y conductas, y contribuyendo a la creación de estados de opinión y sensibilización social. La violencia simbólica que pueden llegar a ejercer los medios deformando, manipulando o tergiversando los hechos es un asunto lo suficientemente importante como para no banalizar esta cuestión.

Reflexionemos y hagamos reflexionar a nuestro alumnado sobre el impacto de género de sus acciones profesionales. ¿Afecta de la misma manera a un hombre o a una mujer el enfoque de una noticia, la mirada desde la que se hace una fotografía o el mensaje y contenido de un anuncio? ¿Reproducen asimetrías de género? ¿Contribuimos con nuestras prácticas a legitimar e idealizar expresiones de la violencia contra las mujeres?

¿Por qué en el tratamiento de una noticia sobre violencia de género con consecuencia de muerte para la víctima decimos que no había denuncias previas? ¿Cuál es el mensaje que estamos dando? ¿Por qué insistimos en mostrar al agresor como buen vecino o buen padre, entrevistando



a su entorno para recalcar estas ideas? ¿Se hace por inercia, por imitación? Reproducir estas prácticas sin la debida reflexión es participar de las anestias sociales de un sistema patriarcal, exonerándose de su responsabilidad en perjuicio de una víctima particular –casi siempre– mujer, que no supo ni pudo denunciar su situación.

2. La ceguera de género: resistencias al cambio para la igualdad

Unicef (2017) define la ceguera de género como la incapacidad para reconocer que los roles y responsabilidades de hombres/niños y mujeres/niñas se les atribuyen o imponen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos. De esta forma, los proyectos, programas, políticas y actitudes que son ciegos al género son aquellos que no tienen en cuenta la dimensión género como categoría significativa en el abordaje e interpretación de los problemas (EIGE 2016).

Esta ceguera ha producido un currículo androcéntrico (Rebollo-Catalán *et al.* 2009) que se caracteriza por los siguientes efectos:

- ◆ Sobregeneralización de los fenómenos estudiados a partir de la experiencia masculina.
- ◆ Invisibilización, infrarrepresentación y/o desvalorización de la experiencia, contribución y saberes de las mujeres.
- ◆ Pseudouniversalismo de los saberes, borrando el proceso cultural de su creación y presentándolo como un producto acabado.
- ◆ Explicación de las diferencias en base a estereotipos de género y creencias falsas y no basadas en evidencias científicas.
- ◆ Autoridad científica intrínsecamente masculina a partir de obras citadas y propuestas de lectura en las guías docentes.
- ◆ Interacción en el aula descompensada a favor de los chicos (debates, presentaciones, etc.).



Por ello, como muy bien afirma Elena Simón (2011), las mujeres aprendemos con lenguaje impropio o no propio un conocimiento alienado de nosotras mismas, que nos oculta e invisibiliza como personas pensantes y creadoras, practicándose lo que ella denomina el «igualitarismo androcéntrico».

Victoria Ferrer-Pérez y Esperanza Bosch-Fiol (2019) concluyen en su estudio que esta ceguera de género se produce bien por falta de formación, bien por considerar que el género no está relacionado con el problema estudiado o bien por otras razones, entre las que ellas incluyen las propias resistencias a asumir este punto de vista. Algunas investigaciones (Lombardo y Mergaert 2013; Verge-Mestre *et al.* 2020) han documentado estas resistencias a la inclusión de la perspectiva de género en el currículo de Educación Superior, identificando tres formas de oponerse a los cambios en materia de igualdad de género: a) negar la necesidad del cambio; b) trivializar o banalizar la importancia de las políticas de igualdad de género con discursos del tipo «*no es relevante para nuestro trabajo*», «*hay prioridades más acuciantes*», «*el tiempo arreglará la desigualdad*», etc.; y c) rechazar la asunción de responsabilidades con argumentos como «*no se puede imponer*», «*no sabría cómo aplicarla*» o «*es relevante pero no en mi disciplina*». ¿Qué papel queremos jugar en estos procesos? ¿Nos oponemos a través de este tipo de argumentos? ¿O nos sumamos al cambio, aceptando el compromiso que supone de autorreflexión y reconstrucción?

3. La perspectiva de género en la docencia universitaria

En su informe para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, Ana González-Anadón y Tania Verge-Mestre (2019) definen la docencia con perspectiva de género como aquella que tiene en cuenta tanto características biológicas (sexo) como



sociales y culturales de las personas (género) y que producen formas estructurales de desigualdad e injusticia. La perspectiva de género supone, por tanto, analizar el impacto de género en las oportunidades, roles sociales e interacciones de las personas y valorar si las necesidades de hombres y mujeres son igualmente tomadas en cuenta y atendidas en las propuestas.

Por su parte, Jovana Trobvc y Ana Hofman (2015) definen la docencia sensible al género como aquella que es sensible a las diferencias de género tanto en la creación del programa de estudios como en la conducta de clase, lo que significa introducir la dimensión de género en los contenidos, en las lecturas y recursos de aprendizaje y en las actividades con el propósito de reflexionar sobre las implicaciones del género en el desarrollo de las asignaturas.

Pero ¿cómo podemos incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria? Además de transversalizar los contenidos en asignaturas disciplinares, se recomienda la inclusión de materias obligatorias específicas que aborden en cada titulación estos contenidos con la finalidad de superar la invisibilidad y discrecionalidad con que se han venido abordando. Esta perspectiva de género debe impregnar toda la cultura y política institucional para que verdaderamente sea transformadora. Como afirma Trinidad Donoso-Vázquez (2018), ha sido el feminismo el que ha dotado al concepto *género* de la fuerza descriptiva, analítica, interpretativa y subversiva que tiene, por lo que conocer y valorar lo que representa y ha representado el movimiento feminista parece necesario para asumir e integrar la perspectiva de género. No se trata de re-decorar la casa, sino de reformar su estructura (Donoso-Vázquez 2018: 34). Más que integrar, esta autora plantea engendrar las disciplinas a partir de la reconstrucción histórica de la experiencia de las mujeres.

¿Qué implica la perspectiva de género en el currículum oficial, es decir, en planes de estudios y guías docentes? Esta propone reconsiderar, al menos, tres elementos:



- ◆ **Competencias y resultados de aprendizaje.** El currículo debe incluir, al menos, alguna de las siguientes competencias en materia de igualdad: a) desarrollar investigaciones, proyectos o aplicaciones con perspectiva de género; b) evaluar desigualdades por razón de sexo y género para diseñar soluciones; y/o, c) reflexionar sobre las consecuencias e implicaciones de la actividad profesional desde una perspectiva de género.
- ◆ **Contenidos.** El plan de estudios, a través de sus materias, y las guías docentes, a través de sus temarios, deben incluir los siguientes contenidos: a) legado, experiencia y producción de las mujeres en el campo disciplinar; b) proyectos, iniciativas y buenas prácticas en materia de igualdad; c) legislación, normativa y protocolos de actuación en materia de igualdad; d) sexismo explícito e implícito y como reconocerlo en prácticas profesionales; y e) impactos de género de aplicaciones, productos y servicios.
- ◆ **Bibliografía.** Se deberían incluir autoras y autores de forma equilibrada en las obras trabajadas en clase o incluidas en las guías docentes y, además, incluir el nombre completo para hacer visible la contribución de las mujeres al desarrollo disciplinar.

Pero esta transformación no es posible si no afecta también al currículo implícito, es decir, al conjunto de normas, costumbres, lenguajes y símbolos que impregnan la vida y funcionamiento de una institución.

La perspectiva de género supone un proceso de reflexión que afecta al diseño de las competencias del plan de estudios y, por extensión, al diseño de las asignaturas, incluyendo los resultados de aprendizaje, los contenidos impartidos, los ejemplos, el lenguaje utilizado, las fuentes



seleccionadas, el método de evaluación y la gestión del entorno de aprendizaje (González-Anadón y Verge-Mestre 2019:18).

Para que los mensajes sean consistentes y calen en el alumnado, es preciso cambiar prácticas que transmitimos con nuestras actitudes y expectativas, qué ejemplos ponemos, qué materiales didácticos (manuales) usamos, etc. Los informes especializados recomiendan el uso de metodologías participativas y reflexivas, lo que nos remite a considerar las formas de participación y comunicación que promovemos en el aula (uso de la palabra en debates, distribución y composición de los equipos de trabajo, etc.).

4. ¿Qué puedo hacer como docente? ¿Por dónde comenzar?

Una herramienta muy útil que os propongo es la lista de control que elaboraron Jovana Trobvc y Ana Hofman (2015) en su proyecto, presentada a continuación de manera adaptada:

- ◆ ¿Dedicas, al menos, una clase a la dimensión género sobre el contenido de tu asignatura?
- ◆ ¿Propones manuales que contengan la dimensión género en relación con los contenidos?
- ◆ ¿Incluyes publicaciones sensibles al género? ¿Usas obras de mujeres sobre tu ámbito disciplinar?
- ◆ ¿Usas material sensible al género en tus clases, libre de sexismo y estereotipos de género?
- ◆ ¿Usas un lenguaje inclusivo y respetuoso con la diversidad de género?
- ◆ ¿Estimulas en clase que los estudiantes trabajen en grupos mixtos por género?



- ◆ ¿Fomentas una participación equilibrada por género en tus clases?
- ◆ ¿Enseñas a tus estudiantes con una metodología inclusiva y sensible al género?
- ◆ ¿Preparas a tus estudiantes para que sean profesionales sensibles al género?
- ◆ ¿Conciencias sobre las desigualdades de género que encararán como profesionales en su vida laboral?
- ◆ ¿Incorporas la dimensión género para evaluar los proyectos y prácticas de tus estudiantes?

Esta lista nos puede ayudar a centrar la atención en aspectos concretos para transformar nuestra docencia. No obstante, partiendo de un trabajo previo (Rebollo-Catalán 2013), sugiero algunas ideas para comenzar a trabajar: a) conoce y reconoce el feminismo; aprender sobre feminismo, conocer y reconocer la contribución feminista, ya sea asistiendo a congresos, cursos, talleres y otras iniciativas formativas o leyendo investigación feminista, es decisivo para equiparse para el cambio; b) entrena la mirada, aprende a percibir la desigualdad; usa la regla de la inversión para desvelar estereotipos de género en tu área de especialización, y recopila pruebas y evidencias de la desigualdad en tu campo disciplinar que podrán servirte de contenido para tus clases (ejemplos, casos, situaciones); y c) practica la igualdad, alíate y comparte; dialoga a favor de la igualdad, que es, también, una forma de practicar. Pon en marcha acciones, conductas y prácticas que puedas sostener en el tiempo. No quieras abarcar más de lo que puedes gestionar y mantener ni quieras transformar toda tu docencia en un curso o un trimestre. Empieza dedicando una clase, después amplía a un tema y así sucesivamente. Y busca alianzas y aliadas para impulsar cambios. No te hace falta multitud, pero sí poder compartir, dialogar y enriquecer lo que haces con algún compañero o alguna compañera.



¿Te has convencido de la necesidad del cambio, pero no sabes cómo hacerlo? Pues, como el buen Vygostki dijo una vez, a nadar se aprende nadando; nadie puede hacerlo sin entrar en el agua. Así que, ¡mucho ánimo y a mojarse!

5. Referencias

- Albertín-Carbó, Pilar; Cubells, Jenny; Peñaranda, María Carmen y Martínez, Luz María (2020): «A Feminist Law Meets an Androcentric Criminal Justice System: Gender-Based Violence in Spain» *Feminist Criminology*, 15 (1), 70-96. <https://doi.org/10.1177%2F1557085118789774>
- Comisión Europea (2020): «Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025». <https://bit.ly/3ylRI9Y>
- Davies, Samantha y Berger, Emily (2019): «Teachers' Experiences in Responding to Students' Exposure to Domestic Violence». *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (11), 96-109. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.6>
- Donoso-Vázquez, Trinidad (2018): «La perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación», en Rebollo-Catalán, A., Ruíz-Pinto, E. y Vega-Caro, L. (coords.), *La Universidad en clave de género*. Barcelona: Octaedro, 23-52.
- EIGE (2016): «Guidelines for Gender Mainstreaming Academia». Swedish Secretariat for Gender Research, University of Gothenburg. <https://bit.ly/3sIMcNo>
- FEMM (2018): «Gender equality in the media sector». Committee on Women's Rights and Gender Equality, Parlamento Europeo. <https://bit.ly/3znzeWU>
- Ferrer-Pérez, Victoria A. y Bosch-Fiol, Esperanza (2019): «El Género en el Análisis de la Violencia contra las Mujeres en la Pareja: de la "Ceguera" de Género a la Investigación Específica del Mismo». *Anuario de Psicología Jurídica*, 29 (1), 69-76. <https://bit.ly/2Yb1MX5>
- García-Pérez, Rafael, Sala, Ariana, Rodríguez-Vidales, Esther y Sabuco-Cantó, Assumpta (2013): «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre



- sexismo y homofobia». *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 269-287. <https://bit.ly/3B7eCDD>
- González-Anadón, Gloria y Verge-Mestre, Tania (coords.) (2019): «Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria». Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://bit.ly/2Wps8DQ>
- Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 269, de 7 de noviembre de 2018, 108202-108237. <https://bit.ly/3z0jSRW>
- Lombardo, Emanuela y Mergaert, Lut (2013): «Gender Mainstreaming and Resistance to Gender Training: A Framework for Studying Implementation». *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21 (4), 296-311. <http://dx.doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- Lorente, Miguel (2017, enero 5). Machismo Supremo. *Autopsia (ver por los propios ojos)*. <https://bit.ly/3UjZyy>
- Noriega, Nancy; Juarros-Basterretxea, Joel y Herrero, Juan (2020): «Implicación de los profesionales de la salud en los casos de violencia en la pareja contra la mujer: La influencia de las actitudes sexistas hacia la mujer». *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11 (1), 31-41. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.033>
- Olszowy, Laura; Jaffe, Peter G.; Dawson, Myrna; Straatman, Anna-Lee y Saxton, Michael D. (2020): Voices from the frontline: Child protection workers' perspectives on barriers to assessing risk in domestic violence cases. *Children and Youth Services Review*, 116: e105208. <https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2020.105208>
- Real Decreto 822/2021, de 29 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento



- de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, 119537-119578. <https://bit.ly/2Z0XcLo>
- Rebollo-Catalán, Ángeles (2013): «La innovación educativa con perspectiva de género». *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 3-8. <https://bit.ly/3hKyh56>
- Rebollo-Catalán, Ángeles; García-Pérez, Rafael; Vega-Caro, Luisa; Buzón-García, Olga y Barragán-Sánchez, Raquel (2009): «Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje». *Cultura y Educación*, 21 (3), 257-274. <https://doi.org/10.1174/113564009789052316>
- Simón, Elena (2011): *La igualdad también se aprende*. Madrid: Narcea.
- Trbovc, Jovana M. y Hofman, Ana (2015): «Toolkit: integrating gender-sensitive approach into research and teaching». *Gendering the academy and research: combating career instability and asymmetries (project GARCIA)*. <https://bit.ly/3jiFACg>
- UNICEF (2017): «Gender Equality: glossary of terms and concepts». <https://unicef/3tJECm5>
- Verge Mestre, Tania y Alonso Álvarez, Ana (2019): «La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado». *Revista Internacional de Sociología*, 77 (3): e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>





Propuesta de innovación metodológica: un *escape room* virtual desde la perspectiva de género

Paula Villalba Ríos
Universidad de Sevilla

1. Introducción

La tarea de la Universidad, tal y como propone Trainer (2017), es crear ciudadanos libres y comprometidos y no obreros eficientes y disciplinados. Ciudadanos libres e iguales, que persigan la equidad y la justicia social. Además, comprometidos, de ahí la importancia de que el alumnado, que desarrollará su vida profesional en diversas industrias (Rebollo-Catalán *et al.* 2018), incorpore una perspectiva crítica y una posición activa ante la falta de equidad (Menéndez 2013).

41

2. La perspectiva de género y la educación superior

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, sin duda, fue percibida como una ruptura con el statu quo que ayudó y ayuda a consolidar logros alcanzados en materia de igualdad de género en España (Rubio 2011). Concretamente en su Título II, Artículo 25, recoge que en el ámbito de la educación superior:



Las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, y con tal finalidad, promoverán: (i) la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; (ii) la creación de postgrados específicos y; (iii) la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia (Artículo 25 Ley Orgánica 3/2007, 22 de marzo).

El R.D. 1393/2007, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias y la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, inciden en la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los planes de los estudios universitarios (Del Valle Ramos 2019). La aprobación de esta regulación saca a la luz la imperiosa necesidad de «ponerse las gafas violetas» (Lienas 2013) y mirar situaciones de inequidad para tratar de solucionarlas.

Sin embargo, la realidad después de más de una década es que la transversalidad de género no se ha cumplido (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez 2013; Rebollo-Catalán *et al.* 2018). Según Verge Mestre (2019), las causas han podido ser; (i) la libertad de cátedra del profesorado; (ii) la inestable y escasa formación continua facilitada por las universidades sobre la perspectiva de género que dificulta su aplicación por parte del o la docente; (iii) la percepción del género como irrelevante o ajeno al contenido curricular de las asignaturas por el profesorado (Verge Mestre 2019) o; (iv) la consideración de la desigualdad de género como aspecto ya superado (Menéndez Menéndez 2019). A esto se le suma la «impermeabilidad del sistema universitario» (Rebollo-Catalán *et al.* 2018: 27), la percepción por quienes formamos parte de la Universidad de que en la élite del sistema educativo no existe la discriminación.

Esto hace que gran parte de los contenidos que abordamos en nuestras asignaturas carezcan de ser vistos desde una perspectiva de género (Verge Mestre y Cabruja Ubach 2017). Es por ello que podemos tildar a



la formación en género que recibe el estudiantado como residual (Rebollo-Catalán *et al.* 2018) cuando la sociedad y la actualidad nos hacen percatarnos del valor, alcance y resonancia de una falta de conocimiento en este asunto en las acciones de diferentes profesionales.

En definitiva, la Universidad debe apostar por la transversalidad en género en sus planes de estudios para alcanzar uno de sus fines como es «una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres» (Preámbulo, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril).

3. Importancia de la perspectiva de género para la función de recursos humanos de las organizaciones

En el ámbito empresarial, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, también fue un hito legislativo, ya que trataba de lograr la igualdad en «todos los contextos y esferas de la vida» (Rubio 2011: 17). Es en el Título IV donde se recoge el derecho al trabajo en igualdad de oportunidades (modificado por el art. 1.1 del Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo).

Particularmente, el Artículo 45 y 46 del Capítulo III versan sobre el concepto, elaboración, aplicación y contenido de los Planes de Igualdad. El Plan de Igualdad tiene el objetivo de velar por la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres en el seno de las organizaciones. Está elaborado por y para las personas que conforman la empresa, por lo que, aquí, el equipo encargado de la gestión de las personas tiene un rol principal.

No es cuestión baladí la necesidad de que quienes están al frente del cuidado de las personas en las organizaciones lleven a cabo sus funciones desde una perspectiva de género. Los procesos centrales de los que se encarga la unidad de recursos humanos de las organizaciones



condicionan en gran medida la vida de los y las empleadas, por lo que garantizar la igualdad en estos procesos se presume como esencial (Ammerman y Groyberg 2021; McKinsey 2021; Schroeder-Saulnier 2021).

Ahora bien, aunque la búsqueda de la igualdad de género en las empresas es algo que preocupa a instituciones, organizaciones y sociedad actualmente y, aunque en el área de los recursos humanos, la perspectiva de género es un tópico recurrente en la investigación de primer nivel (ej. Sims *et al.* 2021; Spoor y Hoye 2014), esta perspectiva no se ha llevado a las aulas de manera generalizada y aún está lejos de instaurarse como materia en los planes de estudio. A modo de ejemplo, ningún plan de estudios del Grado en Finanzas y Contabilidad de las distintas Universidades andaluzas contiene alguna asignatura sobre género.

Por ello, se piensa que incorporar actividades que promuevan la perspectiva de género en el contexto de la gestión de los recursos humanos va a permitir sensibilizar al alumnado en materia de igualdad de género, exponiendo para ellos la problemática a la que a día de hoy se siguen enfrentando las mujeres.

4. Introducción de la perspectiva de género a través del *Escape Room* virtual

En el mundo actual, dominado por rápidos y vertiginosos cambios, es esencial que los docentes experimentemos con nuevas formas de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, conectándolos con los grandes asuntos sociales (De Alba y Porlán 2017) a fin de lograr un aprendizaje significativo. Es por ello por lo que la innovación educativa, entendida como la realización de cambios en el proceso de aprendizaje con mejoras en los resultados (Sein-Echaluze *et al.* 2017) se vislumbra como cumplidora de este objetivo. La innovación educativa, para considerarse así, debe satisfacer los principios de: originalidad,



eficacia, eficiencia, ser transferible a otras asignaturas y sostenible en el tiempo (Fidalgo Blanco 2015).

Particularmente, la innovación en el aula, basada frecuentemente en innovación metodológica (Sein-Echaluze Lacleta *et al.* 2014) es una de las más importantes y que más interés despierta en la comunidad educativa (Palomares-Montero y Chisvert-Tarazona 2016). Ciertamente vivimos y sentimos el aula como un ecosistema de intercambio, escenario de un auténtico aprendizaje en colaboración, empatía y apertura (Medina Rivilla *et al.* 2011). De esta forma, se piensa que la introducción de la perspectiva de género va a suponer una innovación docente en el aula. Además, los recursos metodológicos se erigen como un campo donde el profesorado tiene libertad para desarrollar su labor y, por ende, para innovar (Villalba-Ríos y Aguilar-Escobar 2020).

Las nuevas tendencias educativas, integran metodologías activas y participativas donde el alumnado adquiere un rol protagonista en su aprendizaje (Corchuelo-Rodríguez 2018), dentro de estas encontramos la gamificación en su versión *Escape room*. Teixes Argiles (2015: 18) define la gamificación como «la aplicación de recursos propios de los juegos en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos».

Lee *et al.* (2013), apoyan esta definición exponiendo que la gamificación y, por ende, los *Escape rooms* bien utilizados se muestran como una herramienta muy potente para aumentar la motivación e interés del alumnado. Además, puede crear diferentes ritmos de aprendizaje, permite el error, la retroalimentación es en tiempo real, favorece la sociabilización, ayuda a aumentar el desarrollo de la imaginación y la creatividad y divierte (Pisabarro Marrón y Vivaracho 2018). Mediante el uso de las *Escape rooms* en educación, el alumnado es capaz de aumentar la retención de los contenidos puesto que participa de manera activa en su aprendizaje (Diago y Ventura-Campos 2017).



5. Experiencia: *Escape Room* virtual y perspectiva de género

5.1. Objetivos perseguidos

El objetivo perseguido con el desarrollo del *Escape room* Virtual con perspectiva de género fue: introducir la perspectiva de género en la asignatura Gestión de los Recursos Humanos y Habilidades Directivas.

Como objetivos de segundo nivel establecí: (i) incorporar actividades que promuevan la perspectiva de género en el contexto de la gestión de los recursos humanos; (ii) conocer la percepción de los estudiantes acerca de la brecha de género en contextos empresariales y debatir sobre ello.

5.2. Contexto de la asignatura

La asignatura donde se ha llevado a cabo es de carácter optativo (de 6 créditos) de cuarto curso del Grado en Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla. Esta asignatura pretende proporcionar al alumnado conocimiento y habilidades para hacer frente a la problemática de las empresas en materia de recursos humanos, por lo que se constituye como un escenario perfecto para la integración de la perspectiva de género. El grupo donde se ha realizado la experiencia está compuesto por 61 personas matriculadas, siendo asistentes habituales en torno a 35.

5.3. Descripción del *Escape room* Educativo Virtual

La prueba se desarrolló en un tiempo máximo de una hora y media y; en grupos de entre cinco y seis personas, en total cinco grupos, dos



desde clase y tres desde casa, todos conectados a través de la plataforma BlackBoard Collaborate Ultra.

El *Escape room* Virtual fue elaborado a través de Genially. La narrativa elegida fue la competición para lograr ser contratados como equipo encargado de velar por la igualdad entre hombres y mujeres en la organización. Por lo tanto, debían mostrar que eran los mejores especialistas en esta área. El objetivo final era abrir la puerta del despacho de la CEO de la empresa y conseguir el puesto. Las pruebas establecidas fueron de diferentes categorías: mensajes ocultos, crucigrama, retos numéricos, etc.

La sesión comenzó con la explicación de las reglas del juego y una breve introducción para involucrarnos con la narrativa utilizada. Y tras la consecución de la apertura de la puerta por cada grupo, finalizó con la realización del cuestionario final. La actividad fue evaluada, a fin de dotarla de importancia y garantizar el compromiso en su buena resolución por parte del alumnado.

5.4. Cuestionario inicial y final para hacer un seguimiento de la evolución del proceso de aprendizaje

Con el objetivo de conocer qué sabía ya el alumnado en esta materia y para analizar, posteriormente, la evolución de su aprendizaje, usé un cuestionario con diseño pretest-postest (Guerra-Martín 2014). A fin de provocar en el estudiantado respuestas espontáneas, elaboré el cuestionario incluyendo preguntas abiertas (Rivero y Porlán 2017). Posteriormente, se cumplimentó de manera anónima, proponiendo al alumnado que se identificasen bajo un código elegido, siempre de la misma forma en aras de comparar los resultados. Las preguntas que incluí fueron: (i) ¿Están las empresas obligadas a promover la igualdad? Razona tu respuesta. (ii) Ponga ejemplos de avances en materia



de igualdad en el terreno laboral en España e indique con que proceso o actividad de la gestión de RRHH se relaciona. (iii) En el terreno laboral, ¿Cuál sería la agenda deseable para mejorar la situación laboral de la mujer?

5.5. Evaluación del aprendizaje del alumnado

La evaluación del aprendizaje del alumnado se realizó a través de la comparación de 18 cuestionarios inicial-final recogidos. Para comprobar si realmente se ha alcanzado esta mejora, en primer lugar, establezco categorías o niveles (tabla 1) y clasifíco las respuestas del alumnado.

Tabla 1. Categorías de respuestas del alumnado

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
D	No contesta o contesta algo que no se ha preguntado	No contesta o contesta algo que no se ha preguntado	No contesta o contesta algo que no se ha preguntado
C	Responde con sí/no sin argumentos. Responde no con argumentos pobres	Propone 1 o 2 ejemplos sin asociarlo a procesos de la gestión de los recursos humanos	Propone únicamente medidas de conciliación laboral-familiar
B	Responde sí con argumentos pobres	Propone más de 2 ejemplos sin asociarlo a procesos de la gestión de los recursos humanos	Propone únicamente medidas de conciliación laboral-familiar y retributivos
A	Responde sí y de manera justificada	Propone 1 ejemplo y los asocia a procesos de la gestión de los recursos humanos	Propone diversas medidas de manera argumentada y coherente
A+	Responde sí y soporta sus argumentos mediante la Ley de Igualdad	Propone ejemplos y los asocia a procesos de la gestión de los recursos humanos	



Tras esto, procedo a construir las escaleras de evaluación del alumnado (ej. figura 1). De manera general, se advierte un progreso en su aprendizaje. En general existe un progreso en la calidad de las respuestas del alumnado. En la pregunta 1 se puede observar la evolución hacia los niveles más altos, esto es, gracias a que, tras la realización del *Escape room* Virtual, el alumnado conoce la necesidad de realizar Planes de Igualdad para las empresas pertinentes y sus características. En la pregunta 2, también se ha producido una evolución generalizada, aquí, el obstáculo se encontraba en la vinculación entre los ejemplos propuestos como avance en materia de igualdad de género y su relación con los procesos propios de la gestión de los recursos humanos. Por último, la pregunta número 3 es donde la evolución ha sido más moderada, el obstáculo principal ha sido abrir las miras a medidas distintas de las de conciliación de la vida profesional-personal para mejorar la situación laboral de la mujer.

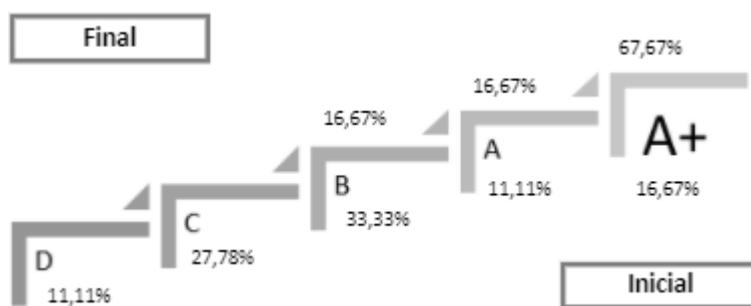


Figura 1. Escalera de evaluación pregunta 1.

6. Conclusiones

La justificación de la elaboración e implementación de este *Escape room* con perspectiva de género residió, de una parte, en la normativa que acredita la importancia de incorporar en la educación superior la



perspectiva de género y, de otra parte, en la detección de esta carencia formativa en el alumnado, al no existir asignaturas específicas en este campo en su plan de estudio.

Por otro lado, la metodología elegida ha sido un *Escape room*, por sus ya citados beneficios, y es que detecto en el estudiantado una clara falta de espíritu crítico y reflexivo y de motivación. El juego motiva y funciona (Lee *et al.* 2013). La realización del *Escape room* se puede catalogar como una experiencia muy positiva y enriquecedora. Atribuimos a esta metodología la capacidad de enganchar al alumnado, involucrarlo en su aprendizaje y motivarlo (Villalba-Ríos y Aguilar-Escobar 2020). El trabajo en equipo ha sido beneficioso para fomentar la cooperación y comunicación oral y escrita, la capacidad de gestión de la información, capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones. Además, se ha favorecido la consolidación de las relaciones interpersonales, cimentándose el conjunto de la clase como grupo. La introducción de la perspectiva de género, sin lugar a dudas, ha favorecido el desarrollo de principios de igualdad y cooperación. Asimismo, la metodología de género ha permitido hacer ver al alumnado la importancia de que incorporen una perspectiva crítica y una posición activa ante la falta de equidad (Menéndez 2013), para en fin último conseguir, la tan ansiada y necesaria, justicia social.

7. Referencias

- Ammerman, Colleen y Groysberg, Boris (2021): «How to Close the Gender Gap», *Harvard Business Review*.
- Corchuelo-Rodriguez, Camilo Alejandro (2018): «Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula», *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29–41.



- De Alba, Nicolás y Porlán, Rafael (2017): «La metodología de enseñanza», en Porlán, Rafael (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata, 37-53.
- Del Valle Ramos, Carolina (2019): «Implementación de la perspectiva de género en la asignatura “Geografía de la población”. Nuevos planteamientos de innovación docente», en Rafael Porlán Ariza y Elisa Navarro Medina (eds.), *Ciclos de mejora en el aula 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 619-646.
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013): «¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Fidalgo Blanco, Ángel (2015): *Tres tipos de innovación educativa que debe conocer, pero nunca mezclar – Innovación Educativa*.
- Guerra-Martín, María Dolores (2014): «Tutoring as a way of achieving employability for nursing students at the University of Seville», *Pro cedia- Social and Behavioral Sciences*, 139, 479-486.
- Lee, Joey, Ceyhan, Pinar, Jordan-Cooley, William y Sung, Woonhee (2013): «GREENIFY: A Real-World Action Game for Climate Change Education», *Simulation & Gaming*, 44(2-3), 349-365.
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Lienas, Gemma (2013): *El diario violeta de Carlota*. Madrid: Destino.
- McKinsey (2021): *Women in the Workplace*.
- Medina Rivilla, Antonio, Domínguez Garrido, María Concepción y Sánchez Romero, Cristina (2011): «La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular», *Perspectiva Educativa*, 50(1), 61-86.
- Menéndez Menéndez, María Isabel (2013): «Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual», *Historia y Comunicación social* 18, 699-710.



- Menéndez Menéndez, María Isabel (2019): «Sensibilización y formación en género dentro de la universidad. Estrategias, retos y dificultades», en Ana Jesús López Díaz (Ed.), *XI Encuentro de Unidades de Igualdad de las Universidades Españolas*, A Coruña: Universidade da Coruña, 86-93.
- Palomares-Montero, Davinia y Chisvert-Tarazona, María José (2016): «El aprendizaje cooperativo: Una innovación metodológica en la formación del profesorado», *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395.
- Pisabarro Marrón, Alma María y Vivaracho, Carlos E. (2018): «Gamificación en el aula: gincana de programación», *ReVisión, Revista de Investigación En Docencia Universitaria de La Enseñanza*, 11(1), 8.
- Real Decreto 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rivero, Ana y Porlán, Rafael (2017). «La evaluación en la enseñanza universitaria», en Rafael Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria cómo mejorarla*, Madrid: Morata, 73-91.
- Rubio, Ana (2011): *Estudio sobre la aplicación de la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres s de la Ley de Igualdad a través de 7.000 sentencias* (1st ed.). Cataluña: Generalitat de Cataluña y Consejo General del Poder Judicial.
- Schroeder-Saulnier, Deborah (2021, May 28): «To Retain Women, U.S. Companies Need Better Childcare Policies», *Harvard Business Review*.
- Sein-Echaluze Laclea, María Luisa, Fidalgo Blanco, Ángel y Peñalvo García, Francisco José (2014): «Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013», *Revista de educación a distancia*, 44.
- Sein-Echaluze, María Luisa, Fidalgo-Blanco, Ángel y Alves, Gustavo (2017): «Technology behaviors in education innovation», *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598.



- Sims, Cynthia, Carter, Angela y Moore De Peralta, Arelis (2021): «Do servant, transformational, transactional, and passive avoidant leadership styles influence mentoring competencies for faculty? A study of a gender equity leadership development program», *Human Resource Development Quarterly*, 32(1), 55–75.
- Spoor, Jennifer y Hoye, Russell (2014): «Perceived Support and Women’s Intentions to Stay at a Sport Organization», *British Journal of Management*, 25(3), 407–424.
- Teixes Argiles, Ferran (2015): *Gamificación: motivar jugando*. Cataluña: Editorial UOC.
- Trainer, Ted (2017): *La vía de la simplicidad. Hacia un mundo sostenible y justo* (1st ed.). Trotta.
- Rebollo-Catalán, Ángeles, Ruiz-Pinto, Estrella y Vega-Caro, Luisa (2018): *La universidad en clave de género*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Verge Mestre, Tania (2019): «La perspectiva de género en la docencia: recursos y evaluación para una implementación efectiva», en Ana Jesús López Díaz (Ed.), *XI Encuentro de Unidades de Igualdad de las Universidades Españolas*, A Coruña: Universidade da Coruña, 21–27.
- Verge Mestre, Tania y Cabruja Ubach, Teresa (2017): *Perspectiva de género en la docencia e investigación en las universidades. Situación actual y retos de futuro*. Xarxa Vives.
- Villalba-Ríos, Paula y Aguilar-Escobar, Víctor Gregorio (2020): «La gamificación como innovación metodológica. El uso del breakout educativo en la asignatura economía de bachillerato», en *XXX Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica: cooperação transfronteiriça. Desenvolvimento e coesão territorial*. Livro de resumos. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 183.





Recursos de innovación docente e igualdad: cómo utilizar las imágenes de las industrias culturales en el aula

María Isabel Menéndez-Menéndez
Universidad de Burgos

1. Introducción¹

En un mundo colonizado por las imágenes, se hace imprescindible tanto la alfabetización audiovisual –que permite incorporar una decodificación crítica de dichas imágenes– como la incorporación de la perspectiva de género para el análisis e interpretación de los mensajes icónicos. En este sentido, a la hora de acercar esta estrategia en el aula universitaria, es necesario asumir el paradigma del *Situated Knowledge* o conocimiento situado. Con este concepto, Donna Haraway (1991) explicó la necesidad de asumir el lugar desde donde se construyen los conceptos ya que ninguno está desligado de su contexto de producción y de la subjetividad de quien o quienes lo construyen.

Ello permite hacer explícito el posicionamiento político –especialmente significativo en la epistemología feminista, preocupada por alcanzar la igualdad entre los sexos– y romper con la falsa idea de la neutralidad

1. Los contenidos que se ofrecen en este capítulo pueden consultarse inextenso en Menéndez (2013, 2015 y 2017).



de los discursos o de la propia ciencia. Lo que podría entenderse como una forma de parcialidad o relativismo –nada más lejos del pensamiento de la autora– se convierte, según Haraway, en la *objetividad radical*, dado que recoge el punto de vista de quien produce el conocimiento. Recoge la realidad de las experiencias de las personas y su permeabilidad al poder.

Para explicar este concepto como punto de partida, en mis clases utilizo la conocida imagen del mapamundi Mercator, la proyección cartográfica creada por Gerardus Mercator en el siglo XVI y que, como todas las proyecciones cartográficas, es una distorsión de la realidad de la superficie terrestre. Con todo, esta proyección cilíndrica es la imagen con la que la mayoría de las personas ha construido su percepción sobre la geografía del planeta –de hecho, se sigue utilizando. Por ejemplo, es la que utilizan las actuales aplicaciones web de cartografía– y, en general, casi nadie conoce la proyección de Gall-Peters que proponía una modificación de Mercator para acercar el tamaño de los continentes a su proporción real. La utilización de estas dos imágenes permite trabajar sobre conceptos como el citado *conocimiento situado* y también sobre otros como el canon científico y artístico o la colonización cultural. Es muy útil para comenzar el análisis de género, que siempre es crítico y plantea (re)formulaciones y cuestionamientos del saber asumido como universal y objetivo. Lo primero que enseña la perspectiva de género es la falacia del conocimiento neutral.

2. La perspectiva de género

La categoría género surgió en el mundo académico tras la publicación en 1975 del artículo «The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex», de Gayle Rubin. Su aparición en las Ciencias Sociales obligó a repensar todas las perspectivas interpretativas. Es una etiqueta que permite descubrir la «diferenciación, dominación y subordinación



entre los hombres y las mujeres» (Lamas 2013: 11). El concepto sería delimitado en profundidad algo más tarde en un texto hoy clásico de la historiadora Joan W. Scott (1986). En «Gender: A Useful Category of Historical Analysis», Scott sentenciaba el debate que se había abierto en el mundo académico, al establecer rotundamente la distinción entre construcción social y biología (Lamas 2013: 17). El artículo de Scott proponía dos ideas principales: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. El concepto fue rápidamente aplicado en disciplinas como la filosofía o la teoría política, de forma que se cuestionaron códigos y saberes (Menéndez 2015).

En el contexto audiovisual, otro artículo fundamental, «Visual Pleasure and Narrative Cinema» (1975), de Laura Mulvey, descubrió que la diferencia sexual opera de tal forma que domina no solo las imágenes, sino la forma de mirarlas. Para Mulvey el inconsciente de dominación patriarcal establece un sistema jerárquico desde el punto de vista de género que se incardina en el propio lenguaje cinematográfico y que afecta tanto a los modos de ver como al propio placer de mirar. El texto, aunque discutido más tarde por cuestiones como la heteronormatividad de su enfoque o el uso del psicoanálisis, definió otro concepto clave: la *male gaze* o mirada masculina, que se ha convertido en referencia indispensable para los estudios fílmicos feministas y, en general, para todo el análisis audiovisual (Menéndez 2015).

La perspectiva de género es la metodología mediante la que incorporar la epistemología feminista junto a los aportes críticos que, relacionados con el sexo y el género, han elaborado diversas ciencias sociales (Menéndez 2013: 701 y ss.). Se puede definir como una categoría analítica que permite diferenciar lo biológico de lo cultural y social; analizar y comprender las características y necesidades específicas de mujeres y varones; visibilizar las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres, organizadas según un modelo de poder



y limitadas por los roles de género; conocer la situación y posición que ocupan unos y otras en todos los ámbitos de la vida; reconocer la desigualdad histórica que soportan las mujeres; y visibilizar las aportaciones de éstas a la sociedad. Por consiguiente, utilizar un enfoque de género consiste en adoptar una lectura crítica que permite (re)definir los principios que la sociedad ha dado por válidos y universales y que, sin embargo, se han revelado como discursos excluyentes. Como se anticipaba en el epígrafe anterior, esta lectura tiene un objetivo político: remover la discriminación y la desigualdad entre sexos. Es decir, se basa en el estudio de las relaciones humanas y cómo éstas afectan a las vivencias de mujeres y hombres. El resultado es que cuestiona los saberes canónicos y plantea un nuevo orden científico.

En el campo audiovisual, existen numerosos retos a los que hacer frente desde la perspectiva crítica de género. Por ejemplo, el androcentrismo y la hipersexualización femenina que operan en un contexto que se ha dado en llamar pornificación cultural. Ambos se perpetúan mediante diferentes estrategias entre las que destacan la persistencia de la citada *male gaze* o mirada masculina –muy relacionada, por su representación del cuerpo y la belleza, con la pornificación–, el desequilibrio de roles y protagonismo o la construcción de discursos ambiguos que confunden al público receptor, incluso al especializado, al oscilar entre los polos de una dicotomía que se mueve entre la misoginia y el empoderamiento, entre el mensaje feminista y el postfeminista (Menéndez 2017).

3. Primeros pasos para pensar sobre las imágenes

Incorporar la metodología de género requiere una extensa formación teórica y práctica. Sin embargo, existen métodos populares para principiantes, que quizá son más populares que científicos, pero cuya utilidad es innegable para plantearse las preguntas iniciales



(Menéndez 2015: 90 y ss). Un modelo de estas herramientas es el Test de Bechdel, un sistema de medición de sexismo en las obras cinematográficas. Es una aportación de la dibujante Alison Bechdel, que lo creó en una viñeta incluida en la página 22 del comic *The Rule*, «Dykes to Watch Out For», en 1985, a partir de una idea de su amiga Liz Wallace. En la viñeta, el personaje se plantea una regla para que un filme sea satisfactorio.

La película debe cumplir tres normas:

1. debe haber al menos dos personajes femeninos;
2. dichos personajes femeninos deben hablar entre sí en algún momento de la película; y
3. el tema de la conversación no puede ser un hombre. Una versión posterior añade como cuarta cuestión que las dos protagonistas femeninas tengan nombre.

El test, aplicado a la mayoría de las películas comerciales, refleja que la mayoría no aprueba. Si lo invertimos, y hacemos sus preguntas en masculino, encontraríamos que la práctica totalidad de filmes sí. La sencillez del instrumento no invalida sus resultados: se cumple sistemáticamente, reflejando el sesgo de la industria. Su importancia como instrumento analítico, aunque sea rudimentario, lo demuestra el hecho de que en Suecia se ha convertido en una forma de calificación de las películas. La cuestión principal no es únicamente que aparezcan mujeres en las películas –ya sabemos que su presencia apenas supera el 11% según diferentes estudios– sino el rol que adoptan dentro de la narrativa. Aunque el test es limitado y ha recibido también críticas, su éxito demuestra cuestiones básicas que pocas veces se plantean más allá de los estudios de género. No es una herramienta infalible, pero sí un potente ejercicio de reflexión sobre los imaginarios que provee el cine.



Otras fórmulas parecidas profundizan en este problema, como *The Smurfette Principle*, una idea acuñada por la columnista feminista Katha Pollit en un artículo publicado en *The New York Times* el 7 de abril de 1991 y luego desarrollada por algunas pensadoras y activistas en distintos soportes. Este modelo permite comprobar la tendencia audiovisual a incorporar una única mujer en las comunidades masculinas que habitan en los relatos audiovisuales. Se trata, además, de un personaje que generalmente obedece a un patrón muy definido –con poca relevancia en la narrativa y con frecuencia aislado– y que choca con el comportamiento del protagonista, un varón definido con atributos de virilidad convencionales. A esta representación deficiente se añaden las características con que suelen edificarse: rara vez es la heroína de la historia mientras que, con frecuencia, son personajes que proveen de apoyo moral, tejido social o descanso al auténtico héroe, esto es, el personaje masculino. Una vez más se trata de una metodología básica pero que permite hacerse preguntas sobre la ideología que proveen las imágenes y más específicamente sobre la representación de las mujeres.

4. Profundizando en la metodología: categorías de análisis

De lo expuesto en las líneas precedentes se deduce que hacer estudios de género o feministas significa hacerse preguntas que permanecían inéditas. Y utilizar imágenes puede ser un primer paso con muy buenos resultados en la práctica docente. Sin embargo, no existe ninguna fórmula para automatizar estas preguntas, y menos aún las respuestas. Exigen un ejercicio analítico y crítico que siempre va a poner en diálogo la subjetividad frente a lo denominado *universal*. Además, requiere superar las biografías y obras convencionales para buscar fuentes poco conocidas en el ámbito académico. De hecho, las prácticas



docentes feministas suelen adoptar un interés casi arqueológico, al perseguir huellas y recuperar historias olvidadas en el saber ortodoxo.

Desde un punto de vista más formal, el análisis icónico debe articularse en una práctica docente atravesada por categorías de análisis que permitan cuestionar los presupuestos sexistas y androcéntricos que recorren las imágenes y los discursos en los que se imbrican, no siempre fáciles de percibir o situar en la discusión. En un relato audiovisual hay que (re)pensar: «desde la trama a los desenlaces del relato, los valores ligados a los personajes, la construcción formal del discurso de imágenes o el propio concepto de autoría» (Peña 2013: 35). Temáticas como la «autodeterminación femenina y los dilemas de la identidad sexo/género», es decir, las luchas de las mujeres contra frentes que las coaccionaban como «la institución del matrimonio y la familia patriarcal, la heterosexualidad normativa, las representaciones sexualizadas del cuerpo femenino convertido en mercancía fetichista» (Peña 2013: 38-39).

Muchos estudios feministas sobre el audiovisual parten de la «oposición a la noción tradicional de placer visual [...], la representación de la solidaridad entre las protagonistas o la plasmación de sus respectivos deseos» (Guillamón-Carrasco 2013: 63). En este sentido, la valoración de la amistad femenina por encima de todo suele ser un valor ético muy destacado, pero también problemas como «los traumas familiares, de los escenarios edípicos y pronunciados complejos de Electra, de la dependencia enfermiza de las mujeres con respecto a los hombres que aman y de la maternidad circunscrita dentro del orden patriarcal» (Pérez 2013: 141).

En relación con las categorías que permiten analizar los personajes femeninos, Barbara Zecchi señala la fuerza transgresora de la risa y el humor, «gesto poderoso de deconstrucción del discurso del poder» (2013: 163). En cuanto a la masculinidad, esta autora señala la importancia de cuestiones como la paternidad no biológica, «invitación a



que el hombre consiga ver a la mujer más allá de sus funciones reproductoras» (Zecchi 2013: 172). Asimismo, observar narrativas que se planteen el sexo en personajes que ya no son jóvenes, el descubrimiento del placer sexual femenino o la subversión de parámetros tradicionales –por ejemplo, mediante el amor entre personas del mismo sexo– son cuestiones que interesan a la perspectiva de género. Para Zecchi, finalmente, existe la posibilidad de profundizar en la idea de la existencia de cierta solidaridad subalterna, esto es, complicidad entre mujeres que comparten las mismas experiencias, especialmente en el ámbito sexual, haciendo ver lo que siempre está oculto (2013: 176).

En síntesis, en el diseño de una acción de innovación docente audiovisual con perspectiva de género hay que tener en cuenta la situación y posición de las mujeres respecto a los varones; los roles de los personajes en función del binomio doméstico/público; la utilización y (re)apropiación del espacio interior/exterior en función del sexo del personaje; la aparición o no de la *feminidad normativa* y/o la *masculinidad hegemónica*; la existencia de relaciones de amistad y/o rivalidad, especialmente entre personajes femeninos y la existencia o ausencia de mecanismos de compensación respecto a la transgresión del rol genérico (Menéndez 2015).

5. Coda

Aplicar la perspectiva de género al análisis audiovisual es un reto que debe enfrentarse, en primer lugar, mediante la búsqueda de instrumentos y fuentes que habitualmente no forman parte del canon y se caracterizan por la multidisciplinariedad y el espíritu crítico. Los *Gender Studies* se revelan como un campo en permanente evolución y desde donde se ofrecen resultados inéditos, con frecuencia arriesgados, originales e imbricados con la complejidad del mundo



actual. De ahí que, pese a los obstáculos, no dejen de crecer en cantidad y calidad.

Incorporarse al campo de los estudios de género y feministas exige una amplia formación especializada sin la que no es posible producir resultados solventes. Aunque aparecen con cierta asiduidad estudios que se dicen adscritos a estos enfoques, si no superan la mera descripción de cuestiones recurrentes y generalmente obvias, no habrán incorporado las cuestiones esenciales a los análisis de género. De ahí la necesidad de seguir trabajando para normalizar la presencia de estas aportaciones en el mundo académico y en los circuitos de investigación. En este sentido, sigue siendo una cuestión pendiente que estos contenidos, las autoras relevantes y las metodologías específicas para el análisis entren a formar parte de la formación universitaria regular. De ahí que todavía haya que hablar de innovación docente.

Desde el punto de vista de la Academia, el numeroso corpus del saber feminista, su madurez científica y la relevancia de las aportaciones existentes no permiten seguir ignorando las contribuciones de personas comprometidas con un conocimiento que siguen siendo, parafraseando al poeta, *armas cargadas de futuro*. Las aportaciones de los *Gender Studies* son hoy el instrumento científico y docente para avanzar en la equidad, terminar con la invisibilidad de las mujeres como productoras de conocimiento y, finalmente, reconocerles sus derechos como sujetos históricos, sociales y políticos.

6. Referencias

Bechdel, Alison (1985): «Dykes to Watch Our For?», *The Rule*, 22.

Guillamón-Carrasco, Silvia (2013): «La autoría. Repensando la autoría: lo visible y lo elíptico como marcas de enunciación en *Hola, ¿estás sola?*», en Zecchi, Barbara (coord.).



- Gynocine. Teoría de género, filmología y praxis cinematográfica*. Zaragoza y Amherst: Prensas de la Universidad de Zaragoza y University of Massachusetts Amherst, 59-71. Haraway, Donna (1991): *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. Londres: Free Association Books.
- Lamas, Marta (2013): «Introducción», en Lamas, Marta (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa y PUEG, 9-20.
- Menéndez, María Isabel (2013): «Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual», *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710. Menéndez, María Isabel (2015): «Aproximación metodológica a los *Gender Studies*. Cómo utilizar la categoría género en la cultura audiovisual», en Eguizábal, Raúl (ed.), *Metodologías I*. Madrid: Fragua, 81-99.
- Menéndez, María Isabel (2017): «Entre neomachismo y retrosexismo: antifeminismo en industrias culturales», *Prisma social*, 2, 1-30.
- Mulvey, Laura (1975): «Visual Pleasure and Narrative Cinema», *Screen*, 16 (3), 6-18. Peña, Carmen (2013): «La crítica feminista. La crítica de cine en *Vindicación Feminista* (1976-1979), un ejercicio de autoridad intelectual», en Zecchi, Barbara (coord.), *Gynocine. Teoría de género, filmología y praxis cinematográfica*. Zaragoza y Amherst: Prensas de la Universidad de Zaragoza y University of Massachusetts Amherst, 23-44.
- Pollit, Katha (7 de abril de 1991). «The Smurfette Principle», *The New York Times*, sección 6, página 2.
- Rubin, Gayle (1975): «The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex», en Reiter, Rayna R. (comp.), *Toward an Anthropology of Women*. Nueva York y Londres: Monthly Review Press, 157-210.
- Scott, Joan W. (1986): «Gender: A Useful Category of Historical Analysis», *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Zecchi, Barbara (2013): «La comedia. La comedia como estrategia feminista: la recuperación de la risa», en Zecchi, Barbara (coord.), *Gynocine. Teoría de género, filmología y praxis cinematográfica*. Zaragoza y Amherst: Prensas de la Universidad de Zaragoza y University of Massachusetts Amherst, 161-186.



Redescubriendo el cine con perspectiva de género

Irene Raya Bravo
Universidad de Sevilla

1. Comunicación audiovisual con perspectiva de género

El Grado de Comunicación Audiovisual, impartido en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, ofrece una formación versátil que abarca un amplio espectro técnico y teórico para la futura integración del alumnado en el ámbito profesional. Sin duda, uno de los mayores retos actuales es la inclusión real de la perspectiva de género en la formación reglada, dentro de unos estudios orientados a la preparación de futuros creadores de opinión pública, que además soportan la responsabilidad social de crear nuevos imaginarios colectivos.

Desde la propia concepción de las asignaturas, en los Programas y Proyectos Docentes, se incluyen Competencias Generales (G) y Competencias Específicas (E) que velan por desarrollar la lectura crítica de los medios audiovisuales (E41), la conciencia solidaria (G07) y el fomento de las garantías de igualdad (G09). No obstante, mi experiencia personal como docente dentro de la asignatura optativa Estudios de Género en Comunicación Audiovisual, impartida en el Grado de Comunicación Audiovisual y en el doble Grado de Periodismo y Comunicación



Audiovisual, ha trascendido estas competencias originales y ha acabado permeando el resto de las asignaturas que imparto, ya que permite realizar nuevas lecturas sobre materias que generalmente han estado enfocadas desde una mirada unívoca y androcéntrica.

Pero también ha sucedido en el sentido inverso, y los contenidos enseñados en otras asignaturas han resultado útiles y convenientes para ser revisados desde una perspectiva de género dentro de Estudios de Género en Comunicación Audiovisual. Concretamente, uno de los tópicos más examinados durante la impartición de la asignatura es la relectura de la historia del cine desde una mirada de género que habitualmente no suele abordarse. Este nuevo enfoque se vertebra con tres objetivos:

- ◆ El redescubrimiento, y en algunos casos, descubrimiento, de películas clásicas del cine que no son consumidas tan habitualmente por el alumnado fuera del aula, de forma que también se engrosa su bagaje fílmico.
- ◆ El desarrollo de una perspectiva crítica que, además de comprender que estas películas se conciben como productos creados dentro de industrias culturales, afronte la necesidad histórica de analizarlos desde los Estudios de Género.
- ◆ La comprensión integral y carente de prejuicios de los textos audiovisuales. Este punto deriva del anterior, puesto que una lectura crítica implica, inevitablemente, una interpretación más compleja de productos cinematográficos mitificados por su indudable valor cultural e histórico.

2. La «male gaze» como fórmula para redescubrir el cine

Para que el visionado de películas clásicas se realice desde una perspectiva de género es crucial desarrollar otra forma de mirar que se



fije en estructuras y modos habitualmente ignorados. En ese sentido, una de las herramientas fundamentales que se emplean para abordar el análisis crítico del discurso audiovisual es el concepto «male gaze» (Mulvey 1999), que determina cómo la diferencia sexual domina no solo las imágenes, sino también la forma de observarlas. Esa mirada tradicional se vertebra a través de tres ejes que acaban definiendo la experiencia de consumo visual: la mirada de la cámara, que decide lo que verá el público; la mirada de los personajes en el interior de la escena; y la mirada de la audiencia, que está inevitablemente determinada por los dos primeros ejes.

La mirada de la cámara incide en aspectos que el alumnado ha podido aprender en Realización o Narrativa Audiovisual como son planificación, posición de la cámara o focalización y que se expresan de una forma muy concreta dentro del cine para representar a la mujer dentro de pantalla. Así, se muestra cómo con frecuencia la presentación de los personajes femeninos viene introducida por un plano subjetivo que equivale a la mirada del sujeto masculino protagonista, como sucede en *Lolita*¹ (1962) y que se muestran primeros planos de partes del cuerpo de la mujer antes de mostrar su presencia completa, tal y como se refleja en la presentación de la actriz Lana Turner *El cartero siempre llama dos veces*² (1946), construida a partir de una panorámica ascendente que recorre sus piernas hasta su rostro.

La equivalencia entre mirada masculina y enfoque de la cámara está relacionada con el hecho frecuente de que son los personajes masculinos los que miran, y sobre todo admiran, a los personajes femeninos, hecho que ejemplifica perfectamente en numerosos casos de la historia del cine como *La dolce vita*³ (1960) y su famosa escena en la Fontana di

1. <https://www.youtube.com/watch?v=aV3bX7Qjv1Y>

2. <https://www.youtube.com/watch?v=WhheajEn03g>

3. https://www.youtube.com/watch?v=7_hfZoe9FHE



Trevi. Esta dialéctica entre sujeto observador/creador/hombre y sujeto observado/musa/mujer deriva en la creación recurrente de mujeres fílmicas deseadas, pasivas e icónicas que se adscriben a estereotipos de género muy limitados y concretos, casi más icónicos que humanos (Guarinos 2007), y con una capacidad de acción muy restringida.

Por último, la audiencia está condicionada por este tipo de decisiones de guion y realización, acostumbrándose a los patrones de comportamiento masculinos y femeninos mostrados, y normalizando asimismo escenarios de violencia simbólica, como el que se percibe en *Lo que el viento se llevó*⁴ (1939) cuando el personaje Rhett Butler coge en brazos contra su voluntad a su esposa Scarlett O'Hara con la intención de forzarla. Dicha escena se presenta como un acto romántico de posesión masculina sobre el cuerpo femenino en contra de su voluntad, que se defiende además como un hecho afortunado al producir felicidad en el personaje femenino.

Uno de los aspectos más relevantes que aporta el revisionado de películas clásicas es observar cómo influye en la coyuntura audiovisual posterior; en resumen, se hace patente que para entender el contexto de producción actual es necesario conocer ampliamente la historia del cine. Mediante el examen del pasado, el alumnado comprende que cada etapa es un eslabón más en una cadena que se ha forjado desde una perspectiva cultural e industrial de corte patriarcal. A este respecto, como afirma Joan W. Scott (1990) en el propio título de su obra, el género se proclama como una categoría útil en el análisis histórico porque constituye una forma primaria de relaciones significantes de poder que, sin duda, han marcado la creación fílmica desde sus orígenes. Durante estas sesiones también se emplean ejemplos conocidos de la cultura popular y que se consideran dentro del

4. <https://www.youtube.com/watch?v=iwzEcYK1-HE>



cine familiar, como son los casos de *La máscara*⁵ (1994), *Los Ángeles de Charlie*⁶ (2000) o *Transformers*⁷ (2007), que siguen cultivando la presentación de personajes femeninos desde una evidente «male gaze» que afecta tanto a nivel visual como narrativo.

En definitiva, el análisis de estos tres niveles permite al alumnado desarrollar una mirada crítica que, además de comprender contextos de representación pasados le va a servir para entender los modos de puesta en escena del presente.

3. Propuesta personal de innovación docente

Tras la fase de asimilación de contenidos procede una nueva etapa en la que el alumnado discierne sobre lo explicado, y empieza también a adquirir mayor protagonismo al mostrar su opinión. Al desplazarse el foco sobre el sujeto que está aprendiendo, la dinámica de enseñante/enseñado pierde verticalidad y se desdibuja el sistema jerárquico tradicional propiciando un aprendizaje más horizontal (López Pastor 2005; García y García 2012; García Montero, De la Morena Taboada y Melendo Rodríguez Carmona 2012; Ríos Hernández 2016).

En el caso concreto de Estudios de Género en Comunicación Audiovisual, la asignatura propicia la reflexión crítica, no solo sobre la coyuntura audiovisual sino también sobre el entorno real, de modo que ayuda al alumnado a desarrollar capacidad de argumentación y, todavía más crucial, despierta su interés personal por la materia más allá del ámbito académico. No obstante, para que el discente sea capaz de expresar abiertamente sus ideas de forma razonada es imprescindible

5. <https://www.youtube.com/watch?v=IMHDKMUsmQI>

6. <https://www.youtube.com/watch?v=r3LifF-qL-E>

7. <https://www.youtube.com/watch?v=fqWuCsHKZU0>



que se perciba el aula como un escenario de debate seguro, en el que no se juzga ni existen respuestas realmente erróneas. Desde este enfoque, «el papel del profesor es el de mediador y articulador de buenos entornos y experiencias de aprendizaje» (Gargallo, López, Jiménez Rodríguez, Martínez Hervás, Giménez Beuty Pérez 2017: 164). Un primer paso en su toma de contacto con la materia suele venir asociado al uso de los foros en Plataforma Virtual Blackboard Collaborate, donde el grupo puede expresar individualmente sus opiniones de forma más relajada y ordenada, cimentando así sus dinámicas para los posteriores debates conjuntos en el aula (presencial o virtual).

Otra de las claves, como docente, es aprovechar la conexión generacional con la materia usando ejemplos actuales para explicar conceptos clásicos, con la intención añadida de visibilizar el escaso cambio que, desde una perspectiva de género, se ha producido en la representación femenina dentro de la cultura popular. No solo se emplean casos de estudios actuales, sino que se incentiva al alumnado a que utilice nuevos medios sociales como TikTok, Twitter o Instagram para realizar sus trabajos finales evaluables. La visualidad de estos formatos, su capacidad de alcance y su ductilidad para incluir carga teórica los convierte, sin duda, en medios convenientes para que los alumnos exploren nuevos lenguajes que consiguen transmitir a otros públicos, ajenos al ámbito académico, el contenido aprendido en el aula.

Mediante la exploración de estas nuevas vías de comunicación se cumple otra de las máximas, que es el planteamiento del aprendizaje teórico como punto de partida para el desarrollo de trabajos que involucran grandes dosis de creatividad e imaginación. Siguiendo las Competencias Generales incluidas en el Programa de la asignatura, se trata de incentivar el espíritu emprendedor (G08) del alumnado para que las actividades que realiza en la asignatura, Optativa de 4º curso, sirvan también para engrosar y visibilizar su *curriculum vitae* con vistas a



su pronta inserción al mercado laboral, puesto que tienen que compaginar destreza en el desarrollo creativo de contenidos y pericia técnica en el formato audiovisual seleccionado.

4. A modo de conclusión. La perspectiva de género es la auténtica innovación

Aunque es habitual asociar innovación docente a la implementación de nuevas tecnologías en el aula, la experiencia actual nos recuerda el valor del debate cuando introduces variables como la perspectiva de género que lo enriquecen y que realmente motivan la participación del alumnado. Para conseguir su colaboración es necesario apelar a la emoción, al interés personal, en definitiva, que se sientan comprometidos con su propio aprendizaje, y en ese camino, la mejor herramienta con la que cuenta el docente es su propia pasión por lo que está explicando.

No obstante, no siempre es fácil captar la atención cuando los casos de análisis escogidos están tan alejados de la experiencia vital de los y las estudiantes, acostumbrados al visionado limitado de contenidos, a pesar del amplio abanico de posibilidades de consumo que poseen ahora mismo en comparación a épocas precedentes. Sin embargo, cuando comprenden que el presente es un estadio más del pasado empiezan a reconocer el valor de la memoria histórica, y, sobre todo, la necesidad concreta de reconstruirla desde una perspectiva de género.

5. Referencias

García Montero, Eva, De la Morena Taboada, Marián y Melendo Rodríguez Carmona, Laura (2012): «Análisis del valor comunicativo de las redes sociales en



- el ámbito universitario: estudio de los usos de twitter en el aula», *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 18, 393-403.
- García, José Luis y García, Rosa (2012): «Aprender entre iguales con herramientas web 2.0 y Twitter en la universidad. Análisis de un caso», *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-14.
- Gargallo López, Bernardo, Jiménez Rodríguez, Miguel Ángel, Martínez Hervás, Noelia, Giménez Beut, Juan Antonio y Pérez Pérez, Cruz (2017): «Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios», *Educación XXI. Facultad de Comunicación UNED*, 161-187.
- Guarinos, Virginia (2007): «Mujer y Cine», en *Los medios de Comunicación con mirada de género. Curso Universitario La mirada de las mujeres en la sociedad de la información*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 103-121.
- López Pastor, Víctor Manuel (2005): «Evaluación, Aprendizaje y Docencia Universitaria. Su relación con el Espacio Europeo de Educación Superior», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8(4), 1-4.
- Mulvey, Laura (1999): «Visual Pleasure and Narrative Cinema», en Leo Braudy y Marshall Cohen (eds.), *Film Theory and Criticism: Introductory Readings*, Oxford: Oxford University Press, 833-44.
- Raya Bravo, Irene (2020): «Programa de la asignatura Estudios de Género en Comunicación Audiovisual (1920063)», Curso 2020-2021.
- Ríos Hernández, Iván Neftalí (2016): «Uso de la Narrativa Transmedia en entornos académicos virtuales o bimodales», *Revista de Investigación Miradas. Universidad Tecnológica de Pereira*, 14, 113-121.
- Scott, Joan W. (1990): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en James S. Amelang y Mary Nash, *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, 23-58.



Capítulo 6

Creando con perspectiva. La perspectiva de género en el desarrollo de campañas por el alumnado de «creatividad publicitaria»

María del Mar Rubio-Hernández
Universidad de Sevilla

En el presente capítulo se expone una actividad de innovación docente que se ha llevado a cabo durante varios cursos académicos en la asignatura de Creatividad Publicitaria, la cual forma parte de los planes de estudio del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Sevilla. Esta asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso, por lo que el alumnado aún se encuentra en una fase temprana de su formación y, por tanto, se enfrenta por primera vez a contenidos prácticos.

Algunos de los objetivos de la asignatura implican profundizar en la teoría de la creatividad en la investigación científica, analizar cómo se integran las tareas estratégicas y creativas en las agencias de publicidad, estudiar y poner en práctica las distintas técnicas o métodos de generación de ideas y conocer el proceso estratégico y creativo: desde el análisis de la información facilitada por el cliente (que toma forma en un documento llamado *briefing*), a la redacción del *brief* creativo y la generación del concepto, así como su adaptación a los diversos formatos y medios y la ejecución final de las piezas publicitarias. En última instancia, se trata de poner en práctica



los conocimientos adquiridos mediante la elaboración de anuncios y campañas publicitarias. Es, por tanto, una asignatura eminentemente práctica, en la que el estudiantado debe aplicar la teoría aprendida, intentando, de alguna forma, reproducir las tareas que se desarrollan en el ámbito profesional.

1. Incluyendo la innovación en la metodología docente

El diseño y organización de los contenidos de la asignatura se plantea, desde hace años, desde la perspectiva del «saber hacer» y el «saber ser», intentando incentivar el carácter práctico y la educación en valores. De este modo, se combinan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, puesto que «si pensamos que debemos formar mejores profesionales y buenos ciudadanos, debemos optar por una formación que integre los diferentes tipos de contenidos» (Díaz, Porlán y Navarro 2017: 58).

Para ello, se programa una evaluación continua en la que se espera un aprendizaje gradual de las alumnas y de los alumnos, de forma que se tiene en cuenta su evolución y su capacidad para corregir posibles errores previos y mejorar progresivamente. El sistema de evaluación se organiza de la siguiente forma: el 50% consiste en la realización de dos prácticas que el alumnado desarrolla en duplas creativas. Las duplas creativas son parejas de trabajo compuestas por un/a redactor/a (o *copy*) y un/a director/a de arte, responsables de la concepción y materialización de un anuncio. Concretamente, el o la redactor/a se centra en los elementos textuales del anuncio, mientras que la o el director/a de arte se encarga de la codificación visual de los mensajes. Ambos son guiados por un/a director/a creativo/a (en este caso, encarnado por el o la docente), responsable máximo de la estrategia creativa planteada y de la pieza o campaña publicitaria que plasma el concepto.



La primera práctica equivale al 20% de la calificación, mientras que la segunda representa un 30%, con el objetivo de favorecer una evaluación continua. De esta forma, se proyecta un aprendizaje progresivo por parte de los alumnos y la posibilidad de que corrijan o mejoren posibles puntos débiles. Ambas campañas se basan en supuestos hipotéticos, pero contando con algunos factores reales (mercado, competidores, *target*), de modo que el estudiantado puede desarrollar la investigación basándose en condiciones reales, diseñando así una acción comunicativa concreta (como una pieza gráfica o radiofónica) para resolver el problema del cliente.

La última práctica se realiza en grupos (por lo que los y las estudiantes pueden adoptar los distintos roles o perfiles de una agencia de publicidad, además de los propios del departamento creativo). Al tratarse de la última práctica, equivale al 50% de la evaluación, puesto que se cuenta con que el alumnado ha asimilado todos los contenidos impartidos y puede ponerlos en práctica en un caso real, teniendo las prácticas anteriores como experiencia previa. A diferencia de las otras dos, en las que se trabaja sobre supuestos hipotéticos, la última práctica consiste en el diseño y ejecución de una campaña de comunicación para un cliente real. Es decir, una empresa, institución u organización presenta un problema de comunicación que el alumnado debe resolver a través de su propuesta. De esta forma, el estudiantado tiene la oportunidad de trabajar en un caso que forma parte de su realidad, tarea que despierta su interés, intentando generar un «entorno para el aprendizaje crítico natural» (Bain 2007: 68).

El proceso se desarrolla de la siguiente forma: los docentes de la asignatura contactan con un posible cliente que presenta algún problema de comunicación para proponerles una colaboración. Dicho cliente redacta un *briefing* con la información principal y lo expone en el aula, recreando así lo que sería una primera reunión cliente-agencia, por lo que las y los alumnos pueden resolver las dudas surgidas *in situ*. Igualmente, y dado que cada campaña versa sobre una temática concreta



como se especifica más adelante, se imparte un taller por parte de personas expertas en la materia, con el fin de que el alumnado cuente con una primera aproximación de la mano de especialistas, quienes les aportan recursos y orientación para encontrar información veraz y objetiva. Partiendo de dichos datos, los y las estudiantes deben desarrollar una campaña, reproduciendo las distintas etapas que conforman el proceso estratégico y creativo: desde la interpretación de los datos del *briefing*, la elaboración del *brief* a partir del análisis de los mismos, la conceptualización de la idea, la adaptación del concepto a los formatos y medios y la ejecución de las piezas. Finalmente, se realiza una presentación de campaña con presencia del cliente, de modo que pueden poner en práctica su capacidad oratoria y persuasiva a la hora de justificar su propuesta.

Una vez expuestas todas las campañas, se realiza una preselección entre aquellas que el cliente, con asesoramiento del profesorado, considera más efectivas, teniendo en cuenta la adecuación a los objetivos y requisitos planteados en el *briefing*, la originalidad de la idea y factibilidad de llevarla a cabo según determinados condicionantes. Tras un análisis más pormenorizado de las campañas, finalmente se elige aquella que se ejecutará. Esto, precisamente, supone un incentivo para el estudiante, puesto que, además del proceso de aprendizaje experimentado a través de la realización del propio proyecto, supone un aliciente extra. En este sentido, es importante puntualizar que dicho fin no debe presentarse como una forma de fomentar la competitividad, sino la cooperación entre el alumnado, generando un entorno de colaboración y apoyo mutuo.

2. Diseñando campañas de publicidad social

Durante los últimos años en los que se ha implementado este sistema de trabajo en la asignatura, se ha colaborado con el área de Promoción de la Salud del SACU (Servicio de Asistencia a la Comunidad



Universitaria), perteneciente al Vicerrectorado de los Servicios Sociales, Campus Saludable, Igualdad y Cooperación de la Universidad de Sevilla. Igualmente, se ha contado con la participación del Ayuntamiento de Sevilla y la Consejería de Salud y Familias de la Junta de Andalucía. Es decir, se trata de clientes de carácter institucional que actúan como emisores de campañas que procuran una mejora en la sociedad a través de la información y la sensibilización sobre ciertas cuestiones, por lo que la tarea a realizar por el alumnado se enmarca dentro de la publicidad social.

A diferencia de la comercial, que consiste en la promoción de productos, bienes y servicios con fines lucrativos, la publicidad social «sirve a causas de interés social, se plantea objetivos no comerciales y busca contribuir al desarrollo social» (Sorribas y Sabaté 2006: 266). Otra de las particularidades de contar con este cliente es el hecho de que el público objetivo principal es la propia comunidad universitaria, cuyo gran porcentaje está compuesto por estudiantes. Es decir, se trata de campañas realizadas por y para las y los alumnos/as de la Universidad, además de la sociedad en general, de manera que, al ser un entorno cercano para ellos, el proceso de investigación resulta más accesible. Esto, además, supone una oportunidad para que el estudiantado no solo informe, sensibilice o conciencie a la comunidad universitaria sobre algún tema, sino que experimentan dicho aprendizaje por ellos mismos durante todo el proceso de trabajo. De hecho, al colaborar concretamente con el área de salud, los temas propuestos giran en torno a cuestiones tan cruciales como la nutrición, la salud mental, la salud sexual, etc.

En este sentido, resulta clave mencionar que todas las campañas se plantean en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, a los que se adscribe la Universidad de Sevilla. Los ODS son «un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como



parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible» (Organización de las Naciones Unidas 2021), adoptados por los líderes mundiales en 2015. Concretamente, en las campañas desarrolladas hasta la fecha, se ha trabajado con los objetivos número 3, Salud y Bienestar; número 12, Producción y consumo responsables; y número 5, Igualdad de género.

De forma resumida, las campañas desarrolladas han sido las siguientes:

- ◆ Curso 2017/2018: «Come al ritmo de la vida. Menú Me Gusta, Menú For US». El principal objetivo fue la promoción del menú saludable disponible en los comedores de los campus universitarios. Dicho menú, diseñado por dietistas nutricionistas, se caracteriza por fomentar el consumo de alimentos de origen vegetal, moderando el consumo de alimentos de origen animal y evitando los alimentos muy procesados.
- ◆ Curso 2018/2019: «Haz del sexo tu viaje más seguro». Campaña cuyo principal objetivo fue la concienciación y sensibilización de la población sobre la prevención del VIH, SIDA y otras ITS, fomentando el uso de medidas de protección en función de las prácticas sexuales y favoreciendo los comportamientos responsables y sanos.
- ◆ Curso 2019/2020: «Campaña de sensibilización contra el estigma en salud mental». En este caso, la campaña tuvo como fin sensibilizar y concienciar a la población sobre la importancia de los problemas de salud mental, intentando eliminar los prejuicios y la estigmatización asociados a los problemas de salud mental y a aquellos que los padecen.

Diversos medios de comunicación locales o regionales, como *20Minutos*, *Canal Sur Noticias*, o el programa *Salud al día*, han cubierto las campañas realizadas por el alumnado, por lo que además de cumplir



los objetivos planteados, han conseguido un mayor impacto y un alcance más allá de la propia comunidad universitaria.

3. Creando con perspectiva de género

En todas las campañas se tiene en cuenta la perspectiva de género de manera transversal, de hecho, en el *briefing* facilitado por el cliente cada año se incluyen una serie de imperativos como no utilizar lenguaje sexista, racista ni homófobo, e incluir la diversidad de cuerpos, distintas identidades y relaciones afectivo-sexuales.

No obstante, en las campañas que versan sobre la prevención del VIH, SIDA y otras ITS, este aspecto toma aún más importancia. En el taller «Prevención de ITS: de transmitir miedos a transmitir placeres», impartido en dos ocasiones por parte de una profesional del Servicio de Salud del Ayuntamiento Sevilla, se introdujeron una serie de conceptos claves referentes a la educación sexual del alumnado. El objetivo no fue únicamente que las y los alumnos/as adquirieran conocimientos indispensables para la realización de la campaña, sino que fueran conscientes de ciertas construcciones culturales que generan desigualdad y que identificaran mitos que idealizan ciertas conductas o actitudes que resultan negativas para las relaciones afectivo-sexuales y la salud sexual. Precisamente, la salud sexual supone uno de los conceptos significativos en este sentido, puesto que, a pesar de su importancia, no es totalmente conocido. La salud sexual es considerada como un derecho humano fundamental relativo al libre ejercicio de la sexualidad sin riesgos, al placer físico y emocional, a la libre orientación sexual, a la libre elección del número de hijos/as y a la protección de la maternidad, entre otros aspectos, y fue reconocido en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de Naciones Unidas (CIPD) celebrada en El Cairo en 1994. Es un concepto más amplio



que va más allá de la ausencia de enfermedad, según la definición de la Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS), y que implica un

estado de bienestar físico, psíquico, emocional y social en relación a la sexualidad; no es solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad. La salud sexual requiere un enfoque respetuoso y positivo hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como hacia la posibilidad de tener relaciones sexuales placenteras y seguras, libres de coerción, discriminación y violencia. Para poder alcanzar y mantener la salud sexual, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y satisfechos (citado en Mazarrasa y Gil 2006: 4).

La perspectiva expuesta en dicha sesión hizo reflexionar al alumnado, puesto que se cuestionaron determinadas ideas, como la diferencia entre sexualidad y sexo, y confrontaron aspectos como el hecho de que nos encontramos inmersos en un modelo de sexualidad hegemónico y patriarcal que se ha construido durante siglos. De esta forma, los y las alumnas/os tomaron conciencia de esta realidad y de cómo nuestra experiencia en la sexualidad viene determinada por un sistema tradicionalmente basado en el coitocentrismo y heterocentrismo, donde el binarismo sexual se plantea como la opción dominante. Todo ello los llevó a la conclusión de que el modelo asimilado genera principios de desigualdad para aquellos que no encajan dentro de los parámetros dominantes y, por lo tanto, resulta indispensable desaprender ciertas conductas y asimilar que una salud sexual implica el autocuidado, el respeto mutuo, el autoconocimiento del cuerpo, las emociones y la erótica de uno/a mismo y del otro/a, de forma que se practique la negociación, la comunicación y el consenso.

El *feedback* recibido por parte del alumnado fue muy positivo tras esta experiencia. No solo emitieron una evaluación favorable en cuanto al sistema de evaluación que les permite trabajar en un caso real, sino



que señalaron su interés y el aprendizaje que adquirieron en el taller sobre salud sexual desde la perspectiva de género. Así, además de expresar su agradecimiento, pusieron de relieve lo necesario de contar con talleres formativos y participativos de este tipo.

4. Concluyendo

La experiencia adquirida tras varios años realizando esta actividad de innovación docente y los buenos resultados obtenidos, llevan a una serie de conclusiones.

En general, se puede calificar como una experiencia docente muy enriquecedora para todos los agentes implicados: tanto el cliente, como el alumnado y el propio profesorado. Se considera que propuestas como estas refuerzan los vínculos entre la Universidad y la sociedad, ya que se trata de una colaboración entre la institución y el ámbito profesional al que los y las estudiantes se incorporarán en un futuro próximo.

Una de las principales ventajas es la metodología docente desarrollada, puesto que se trata de un proceso continuo de aprendizaje mediante una experiencia real («saber hacer»), en la que el estudiantado debe enfrentarse a un problema de comunicación y diseñar la solución más adecuada a través de una campaña que tenga en cuenta diversos factores. Lo más significativo, no obstante, es el hecho de que al mismo tiempo que los y las estudiantes aprenden cuestiones clave para el ejercicio de la actividad profesional, adquieren otro tipo de conocimientos («saber ser») sobre diversos temas de gran relevancia social que les afectan como ciudadanos y ciudadanas. Ello supone una toma de conciencia y sensibilización del propio estudiantado y, en este sentido, es imprescindible señalar que todas las campañas se conciben desde la perspectiva de género.



En definitiva, pueden destacarse los resultados positivos de esta propuesta y por ello se plantea seguir implementándola en los próximos cursos, incluyendo las modificaciones necesarias para un continuo avance, y desde el firme compromiso de promover los valores de respeto e igualdad de género.

5. Referencias

- Bain, Ken (2004): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- García Díaz, Eduardo; Porlán, Rafael y Navarro, Elisa (2017): «Los fines y contenidos de enseñanza», en Porlán, Rafael (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata, 55-72.
- Organización de las Naciones Unidas (2021): *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (15/09/2021).
- Sorribas, Carolina y Sabaté, Joan (2006): «Publicidad Social: Antecedentes, Concepto y Objetivos», *III Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación*. Zaragoza. Universidad San Jorge, 26 y 27 de octubre de 2006.
- Mazarrasa Alvear, Lucía y Gil Tarragato, Sara (2006): «Módulo 12. Salud sexual y reproductiva». *Programa de Formación de Formadores/as en Perspectiva de Género y Salud* del Ministerio de Sanidad y Consumo. Disponible en: https://www.mscbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/13modulo_12.pdf (15/09/2021).



Innovación docente, pensamiento estructural e identidades en el aula

Belén Zurbano-Berenguer
Universidad de Sevilla

1. Nuevas sociedades, viejos retos

En la actualidad, la interseccionalidad, la perspectiva de género o la visión holística de las personas en las sociedades no pueden continuar relegadas a un buenismo discursivo en los planes de estudio. La ciudadanía, especialmente los y las estudiantes universitarios, exigen que los procesos educativos se planteen las dimensiones de género e igualdad en la práctica docente en general y universitaria en particular.

Las siguientes líneas vienen a explicar cómo docentes noveles, convencidas de la necesidad de una revolución social auspiciada desde las aulas que promueva sociedades más justas, inclusivas e igualitarias, ponen en práctica acciones encaminadas a mejorar junto con su alumnado de grado, los procesos de aprendizaje en las aulas de la Universidad.

El pensamiento complejo señala las carencias del sistema de pensamiento hegemónico que ha copado el paradigma de las ciencias occidentales clásicas caracterizado por un tipo de racionalidad etnocéntrica, reduccionista y lineal. En tanto que busca la unidad simple e indivisible para el análisis científico causal, dicotómica; en tanto que



opera mediante la lógica de los antagonismos y binarismos que separan, por ejemplo, objeto/sujeto, cultura/naturaleza, maniquea (Morin 1995). Esta separación de los conocimientos, que tiene su reflejo en la polarización de los discursos públicos también, ha generado una errónea hiperespecialización en los sistemas educativos y debe ser contrarrestada dotando al alumnado de herramientas que fomenta la capacidad analítica de la complejidad.

La Universidad es el último eslabón educativo que forma profesionales e investigadores/as para el futuro, una institución fundamental que conecta con la sociedad, interviniendo en ella mediante la extensión de valores como «la autonomía de conciencia, la problematización, la primacía de la verdad sobre la utilidad y la ética del conocimiento» (Morin 2017: 59).

2. Las personas en el centro de la estructura. Yo me comprendo y expreso utilizando el pensamiento complejo

84

La asignatura en la que se ha desarrollado la iniciativa de innovación es la de Estructura de la Información, formación básica de 6 créditos ECTS impartida en el primer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y tiene como objetivos:

1. Estimular y formar una mente crítica, capaz de ayudar a interpretar mejor la sociedad en la que se está inmerso.
2. Ofrecer a los alumnos y a las alumnas conocimientos sobre la estructura de la información: grupos de comunicación, perspectiva histórica, vinculaciones de los ámbitos informativos y publicitarios.
3. Contextualizar lo local y lo nacional con lo mundial. Impulsar el trabajo individual y en equipo de las personas discentes, bajo la orientación del profesor.



Tomando como punto de referencia los principios metodológicos del estudio de la estructura mundial de la información, la asignatura Estructura de la Información es inconcebible sin los preceptos definitorios que la asocian a una visión cognitiva transversal e interdisciplinaria de epistemología comparada o, en otras palabras, del enfoque estructural simple (Reig y Labio 2017). Dicha perspectiva parte del ahínco filosófico por conocer el porqué de las cosas que se asienta en las bases del pensamiento crítico y que propugna una visión holística del mundo que nos rodea, sosteniendo «la máxima esencial de que todo está relacionado con todo hasta formar un “Todo”» (*ibidem*: 30). Se apuesta así por un modelo metodológico incardinado en las bases de la visión de conjunto estructural que, lejos de la infoxicación epidérmica, ordene, sistematice y digiera la información, dotándola de sentido a partir del contexto en el que el Poder –concretamente, el mercado– capitaliza los medios de comunicación a nivel planetario. Todo ello, sin olvidar los riesgos y los peligros para con la democracia latentes en la comercialización del derecho constitucional fundamental a la información (art. 20.1 d, CE) por parte de las corporaciones mediáticas.

La propuesta planteada se enmarca por tanto en la apuesta por la calidad docente basada en un modelo de enseñanza universitaria constructivista y centrado en el aprendizaje del alumnado, donde las docentes pasan a desempeñar un rol secundario de guía del conocimiento, dando paso así al protagonismo del alumnado en la construcción del mismo (Finkel 2008). La finalidad de la experiencia de enseñanza compartida, que a continuación se relata, parte de la generación de un proyecto de innovación docente medible, con objetivos delimitados, concretos y evaluables. Si bien es necesario puntualizar que se trata de una propuesta aún en fase de testeo que persigue su puesta en discusión con la comunidad docente, con el objeto de precisar la herramienta de medición y evaluación de resultados que se torne más oportuna y, en su caso, mejorarla gracias al debate académico.



2.1. Objetivos

1. Capacitar a alumnos y a alumnas universitarios de la asignatura Estructura de la Información para la comprensión del enfoque teórico estructural y la puesta en práctica del pensamiento complejo necesarios para la materia.
 - 1.1. Facilitar la comprensión del concepto teórico «enfoque estructural».
 - 1.2. Dotar a los y las discentes de herramientas visuales/manuales para generar interrelaciones que favorezcan su capacidad analítica desde los postulados de la teoría de la complejidad.
 - 1.3. Contribuir al pensamiento holístico del alumnado integrando la praxis en la comprensión de la teoría.
 - 1.4. Favorecer el autoaprendizaje de los alumnos y de las alumnas basado en la introspección y en el pensamiento complejo.
 - 1.5. Facilitar que los alumnos y las alumnas establezcan puentes entre las experiencias propias y las colectivas, contextualizándose y buscando relaciones inter-estructurales.

2. Facilitar la adquisición de competencias analíticas en varias materias de carácter teórico/epistémico transversales en el plan de estudios del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.
 - 2.1. Motivar al alumnado para integrar los paradigmas del pensamiento complejo en la resolución de conflictos pasados y en el abordaje de retos profesionales futuros.
 - 2.2. Estimular la oratoria del alumnado para fomentar la capacidad de expresión y argumentación de los individuos, así como para cohesionar al grupo, generando un diálogo entre la yoidad y la comunidad de aprendizaje.



- 2.3. Desarrollar la creatividad de los alumnos y de las alumnas, generando un espacio de curiosidad y sorpresa, caracterizado por el diálogo, que rompa con la tradicional manera de impartir/recibir contenidos teóricos y con la relación profesor/alumno.

2.2. Desarrollo de la actividad

La innovación llevada a cabo se ha planteado en grado de tentativa, como ensayo para la obtención de resultados observacionales que permitan, desde una evidencia contrastada, asegurar la viabilidad de la actividad para desarrollarla plenamente en el futuro. En la actualidad, se ha llevado a cabo la experimentación en el aula sin aplicar instrumentos de medición. La idea es compartir los resultados obtenidos y si se valida la iniciativa por la comunidad docente, implementarla en cursos subsiguientes acompañada de instrumentos de medición basados en pre-test y post-test.

Y en esos términos se plantea y comparte.

El ejercicio se ha llevado a cabo en el primer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, en la asignatura obligatoria de primer curso denominada Estructura de la Información en el centro adscrito a la Universidad de Sevilla EUSA. El número aproximado de alumnos/as que han completado la actividad es de aproximadamente 50 por curso académico (150 en total).

Título de la actividad: *El sujeto en el centro de la estructura. Yo me comprendo y expreso utilizando el pensamiento complejo.*

Materiales necesarios: rotuladores, ceras y material de dibujo diverso, cartulinas, revistas, impresiones, material pegable (pegatinas, gomets...), tijeras, pegamento, etc. Se pide al alumnado que aporte cualquier material que pueda servir para «hacer manualidades» que tenga en casa. Las docentes aportamos también materiales.



Tiempo estimado: 4 horas distribuidas en una secuencia de 2+2 (2 horas para pensar-crear, 2 horas para compartir en grupo).

Contexto: en sesiones anteriores se han explicado los conceptos básicos sobre el estructuralismo como corriente de investigación y la definición de «estructura», pilar fundamental del enfoque del que parte la asignatura.

Consignas ofrecidas al grupo: Deben aportar para la clase siguiente materiales diversos para *hacer manualidades* con el objetivo que ya se contará el día de la actividad (y se glosa un listado de propuestas: ceras, tijeras, pegamento, revistas, lana...). Con esto se genera cierta curiosidad (¿manualidades en una clase teórica de una asignatura obligatoria y sesuda del Grado?). El día de la actividad se les indica que deben pensarse como una estructura y se proyecta en la pizarra digital la definición de estructura que se maneja y que han manifestado comprender en sesiones anteriores (*conjunto de elementos articulados entre sí y cuya forma y/o función se ve alterada si se altera cualquiera de ellos*). Al finalizar la sesión deben poseer una representación estructural de ellos/as mismos/as. Durante el tiempo de creación se resuelven dudas y se le indica que deberán aportar su trabajo en la siguiente sesión para compartirlo, voluntariamente, con el grupo.

Desarrollo: El desarrollo se compone de (1) una primera fase de explicación (tenemos los materiales, representémonos), (2) un tiempo de trabajo autónomo creativo (cada estudiante en su espacio de trabajo crea, se piensa y se plasma con sus recursos y los que pueda negociar y compartir con el resto de compañeros y compañeras), (3) una fase de presentación voluntaria de los trabajos (los/as alumnos/as que lo desean exponen para todos los demás su trabajo y explican cómo es que son una estructura) y (4) un cierre final del ejercicio basado en las siguientes preguntas: ¿Qué he aprendido sobre mí como estructura? ¿Por qué sé que soy una estructura? ¿Cómo se relaciona la definición teórica con mi realidad de persona-estructuralmente organizada? ¿En



qué estructuras se halla mi estructura y cómo esas otras estructuras condicionan la mía propia?

3. Resultados y reflexiones

Tras la puesta en práctica de dicha actividad durante los cursos 2019-20, 2018-19 y 2017-18 las evidencias que se han recabado son las siguientes:

- ◆ Los alumnos/as asimilan de forma eficaz la definición de estructura pasando de la mera comprensión lingüística a la asimilación lo que les facilita asimilar posteriormente el concepto «enfoque estructural» como estrategia de abordaje metodológico.
- ◆ Los alumnos/as aprenden a generar estrategias visuales de representación estructural que permiten de forma sencilla visibilizar interrelaciones que posibiliten posteriormente desde una perspectiva abstracta el análisis desde los postulados de la complejidad.
- ◆ Los alumnos/as parecen comprender mejor las propuestas de abordaje holístico de la materia pasando de la comprensión aislada a la comprensión de un todo compuesto por partes interrelacionadas (una estructura) a partir de la mirada sobre ellos/as mismos/as.
- ◆ El alumnado disfruta del autoaprendizaje y realiza complejos ejercicios de introspección. Sobre este particular es relevante reseñar que en las tres experiencias desarrolladas se han tratado temas de especial sensibilidad como abusos en la infancia, *bullying* o conflictos identitario-sexuales. Los propios alumnos/as han identificado elementos que han marcado sus propias estructuras constitutivas, elementos exógenos pertenecientes a otras estructuras (sociales, culturales, religiosas...) resolviendo



de forma muy eficaz dos de los objetivos marcados en el ejercicio: el trabajo desde el yo y la búsqueda de las afectaciones inter-estructurales.

- ◆ El estudiantado ha participado activamente, proponiéndose voluntario para compartir sus creaciones o resolver dudas al resto, colaborando entre ellos/as para generar ideas creativas o, sencillamente, participando con la negociación de los materiales disponibles y las necesidades particulares.

Además de estas evidencias observadas relacionadas directamente con los objetivos se han apreciado otros elementos de interés a tener en cuenta para el diseño de las herramientas de aplicación:

- ◆ La variable de género siempre interviene en las creaciones y en las exposiciones ya sea en forma de relato de violencias sufridas por las alumnas o por temas relacionados con los trastornos de la alimentación asociados a cánones patriarcales e insalubres de belleza.
- ◆ La actividad fomenta la comprensión entre iguales y la cohesión del grupo-clase. Y como evidencia objetivable puede mencionarse el aplauso general espontáneo cuando la profesora informa del cese de la actividad y agradece la participación, así como las verbalizaciones directas por la puesta en marcha de la misma.
- ◆ Es interesante resaltar también el hecho de que esta disrupción mínima de la dinámica de clase (teórica, magistral, basada en pensamiento abstracto y concreciones de corte memorístico) contribuyen a generar una imagen diferente y más positiva de la que tenían tras la lectura del programa de la asignatura.

El ejercicio propicia los lazos de solidaridad entre los iguales y se han dado casos de expresiones liberadoras (llantos, confesiones) que



sistemáticamente son recibidas con cariño y afecto por los compañeros/as y que deben de hacernos pensar en el grado de (des)humanización de las clases universitarias actuales.

4. Esto no son unas conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en la actividad de innovación ensayada durante tres cursos académicos, se puede concluir que se trata de una experiencia muy positiva que favorece el aprendizaje de los y las estudiantes a un nivel holístico, dado que:

- ◆ Se ha ampliado la perspectiva de las personas participantes en relación con el proceso de conocimiento/aprendizaje en sí mismo. Los y las estudiantes se han transformado en sujetos activos que forman parte del desarrollo de la actividad, siendo los protagonistas de la tendencia teórica y metodológica estudiada.
- ◆ Se ha fomentado la integración de contenidos teóricos, mediante una actividad práctica, dinámica e innovadora, que ha permitido a los estudiantes una comprensión más completa y más profunda de los hechos estudiados.
- ◆ Se intuye por los relatos posteriores de los/las estudiantes con las profesoras, que la experiencia de la actividad de innovación ha permanecido por más tiempo en la memoria de los estudiantes que una sesión teórica convencional, generándoles la capacidad de establecer asociaciones y relaciones de forma mucho más directa y fácil.
- ◆ Se ha favorecido la cohesión del grupo de aprendizaje, mejorando las relaciones entre alumnos/as y entre profesora-alumno que, a su vez, han repercutido de forma positiva en el proceso de aprendizaje durante todo el curso.



- ◆ Se ha motivado al alumnado de forma positiva a despertar su interés por cuestiones complejas y evitado el rechazo ante contenidos teóricos de mayor densidad, ofreciendo perspectivas alternativas de carácter creativo.
- ◆ Se ha favorecido la capacidad dialógica, argumental y de oratoria del alumnado, generando sujetos más críticos y más preparados para abordar la comprensión de fenómenos complejos propios de la profesión.

El balance general de la actividad ha sido exitoso, y aunque somos conscientes de la necesidad de sistematizar la recogida de resultados, se propone la implementación de la innovación en cursos venideros acompañándola de instrumentos de medición que permitan obtener resultados significativos. Por otro lado, se torna oportuna la creación de una rúbrica de evaluación que invite a la participación del alumnado en su propio proceso evaluativo gracias a parámetros democráticos incluidos en herramientas de autoevaluación.

5. Referencias

- Bain, Ken (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Castells, Manuel (2004). «Informacionalismo, redes y sociedad red: Una propuesta teórica» en *La sociedad red. Una visión global*, Madrid: Alianza Editorial, 1-75.
- Drago, Claudia, Espejo, Roberto y González, José (2015). «¿Qué significa ser profesor universitario? Un enfoque a través de declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje», *Docencia Universitaria*, 16, 87-102.
- Finkel, Don (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.



- García-Cordero, Marisol Soledad y Buitrago-López, Yesid Camilo (2017). «Modelo pedagógico de pensamiento complejo en diseño gráfico», *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8 (2).
- Gibbs, Graham (2014). *Powerful Ideas All Teachers Should Know About*. Londres: SEDA.
- Morin, Edgar (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Porlán, Rafael (Coord.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reig, Ramón y Labio, Aurora (Eds.) (2017). *El laberinto mundial de la Información. Estructura mediática y poder*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Velducea, Wilberth, Marín, Rigoberto y Soto, M^a Concepción (2019). «Estrategias de intervención y pensamiento complejo en la formación universitaria: revisión sistemática». *Revista Publicando*, 6(20),5-11.
- Zabalza, Miguel A., Cid, Alfonso y Trillo, Felipe (2014). «Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales», *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.





Sara Rebollo-Bueno es docente e investigadora predoctoral FPU en el Dpto. de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Sevilla. Miembro del grupo IDECO (Grupo de Investigación en Comunicación Política, Ideología y Propaganda, SEJ-539). Sus líneas de investigación versan sobre propaganda, ideología política en la cultura de masas y género.



© Mariana Yazbek

María Sánchez-Ramos es docente e investigadora predoctoral FPU en el Dpto. de Periodismo I de la Universidad de Sevilla y becaria Fulbright en la University of Pennsylvania. Miembro del grupo GITTCUS (HUM-384), su línea de investigación versa sobre representación mediática de las violencias contra las mujeres, ética periodística, comunicación y género.



INNOGEN se trata de una guía de innovación docente con perspectiva de género en comunicación que palia la ceguera de género que adolecen los planes de estudio en la Universidad. Mediante la incorporación de la perspectiva de género como herramienta analítica transversal, ofrece un repositorio de recursos metodológicos, materiales y abordajes prácticos para mejorar la docencia universitaria en términos de innovación, igualdad y justicia social, en consonancia con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta hoja de ruta para la innovación docente parte de una consolidada red de trabajo de profesoras e investigadoras feministas que participaron en el I Curso de innovación docente con perspectiva de género en comunicación de la Universidad de Sevilla (INNOGEN) financiado por la Unidad para la Igualdad.

