

La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias

AINOA MATEOS INCHAURRONDO, MIREIA FORADADA-VILLAR
Y JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ

1. Introducción

Este capítulo de la guía práctica ofrece una primera aproximación a la perspectiva de género con un enfoque interseccional en el ámbito de la acción socioeducativa, un campo que, pese a contar con una larga trayectoria práctica, no siempre ha incorporado de forma sistemática este enfoque. El contenido se inicia con conceptos generales que permiten, posteriormente, una reflexión orientada a su transferencia y aplicabilidad en prácticas contextualizadas dentro de la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y sus familias.

Este capítulo se plantea, por consiguiente, como un marco conceptual que sienta las bases para una acción socioeducativa con perspectiva de género e interseccional, orientada a promover prácticas equitativas, igualitarias, respetuosas y decoloniales.

En la *primera sección*, se presenta el marco teórico, que desarrolla los conceptos clave relacionados con la perspectiva de género, identifica dónde y cómo se manifiesta la ceguera de género y explora su aplicación en el ámbito socioeducativo. Esta base conceptual permitirá a la persona lectora comprender las raíces de las desigualdades de género y, en consecuencia, identificar los elementos clave que configuran el marco de pensamiento de los estudios de género en el ámbito educativo, integrando también la perspectiva interseccional. De esta forma, se fundamenta

la importancia de incorporar una mirada crítica e inclusiva en las prácticas profesionales, sentando las bases para proponer estrategias que desafíen esta ceguera.

En la *segunda sección*, se proponen dos actividades prácticas diseñadas para fomentar la reflexión y la autoevaluación:

- *Actividad 1*: centrada en indagar los conocimientos previos del alumnado sobre la perspectiva de género y cuestionar la mirada androcéntrica y heteronormativa que perpetúa las desigualdades y estereotipos. A través del visionado de un vídeo y el análisis de una situación hipotética, se busca transferir el pensamiento crítico que promueve la mirada de género en torno a situaciones socioeducativas concretas.
- *Actividad 2*: consiste en la elaboración de un diario reflexivo que tiene como objetivo profundizar en la inclusión de la perspectiva de género en las acciones socioeducativas y autoevaluar el nivel de comprensión y preparación del alumnado como futuras personas profesionales en este campo.

Estas actividades no solo permiten aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, sino que también invitan a una reflexión subjetiva y profesional sobre el papel de la perspectiva de género en la práctica socioeducativa.

2. Marco teórico

2.1. La perspectiva de género

La perspectiva de género en el entorno universitario es una acción política que persigue la promoción de la igualdad de género y la diversidad en los ámbitos de la investigación, la gestión y la docencia, que son áreas afectadas por los sesgos de género (Rifà, 2018). Esto quiere decir que se deben tener en cuenta las características, necesidades e intereses de las personas, siendo capaces de diferenciar los aspectos propiamente biológicos (sexo) de los constructos sociales en torno a los roles de género. Es por este motivo que adoptar la perspectiva de género en la docencia universitaria es una estrategia indispensable para desafiar la ceguera de género, entendida esta como la dificultad que

puede tener el profesorado para reconocer los indicadores de desigualdad.

La perspectiva de género (*gender mainstreaming*) es una categoría de análisis de la norma heterosexual y patriarcal que rige todo sistema social, en el que el género es el eje que estructura y ordena los espacios, la ideología, la economía e incluso los valores (Consejo de Europa, 2024; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Para comprender la complejidad que implica incorporar la perspectiva de género en el ámbito socioeducativo, resulta útil clarificar algunos conceptos básicos, como los que se presentan a continuación:

Sexo

El sexo se refiere a las características biológicas que tienen mujeres y hombres en sus cuerpos y que determina los roles en la reproducción de la especie humana (Morgade, 2001). Este término incluye las características cromosómicas, hormonales y anatómicas que permiten identificar a las personas como sexo femenino, sexo masculino e intersex. En ocasiones, se utilizan también otros términos, como *sexo biológico*, *sexo asignado al nacer* o *sexo designado al nacer* (Killermann, 2017). A menudo se confunden los conceptos de *sexo* y *género*, por lo que es fundamental aclarar su significado.

Entre las diversas manifestaciones del sexo, quizá la menos reconocida y visibilizada sea la *intersexualidad*. Este término se utiliza para describir a aquellas personas que nacen con cuerpos cuyas características (cromosomas, órganos reproductivos y/o genitales) se presentan en un *continuum* de características sexuales primarias y secundarias del cuerpo más amplio y diverso de lo que el binarismo sexual había contemplado (Kutassy et al., 2023).

A menudo, esta división del sexo anatómico, más allá de lo vinculado a la reproducción humana, se ha utilizado para atribuir determinadas capacidades, significados y valores vinculados a lo que se espera de hombres y mujeres. Esto no deja de ser una forma de discriminación porque define y limita a las personas a partir de unas características biológicas que no se corresponden con lo que las personas pueden llegar a hacer, pensar o sentir con independencia a su sexo (Killermann, 2017).

Género

El género es la forma en que las personas piensan y experimentan la masculinidad y la feminidad en la sociedad cis heteropatriarcal (Kutassy et al., 2023). No debe entenderse únicamente como una interpretación cultural del sexo biológico, ya que este también está influenciado por el género. De hecho, como señala Morgade (2001), el sexo no puede comprenderse sin el género, pues este último abarca los procesos y mecanismos que producen y definen lo que entendemos como *sexo*, convirtiéndolo, así, en una construcción social (Butler, 1990). El *género* no puede entenderse como algo estático ni universal, dado que las definiciones de lo masculino y lo femenino cambian según la época y el contexto sociocultural. En este sentido, el género constituye un sistema de clasificación que transforma la diferencia sexual en desigualdad social (Marugán, 2020). Como expone Cobo (2005):

Las construcciones sociales cuya legitimación es su origen natural son las más difíciles de desmontar con argumentos racionales, pues arrastran el prejuicio de formar parte de un «orden natural de las cosas» fijo e inmutable sobre el que nada puede la voluntad humana. (p. 251)

Por lo tanto, entender el género como una categoría histórica implica reconocerlo como una construcción cultural que modela el cuerpo y permite constantes transformaciones. En consecuencia, ni la «anatomía» ni el «sexo» pueden concebirse fuera de un contexto cultural que les otorga significado (Butler, 2006).

Por otro lado, en cuanto a los valores asignados al género, en una visión binaria del mismo (únicamente hombre o mujer) se da una identificación de la feminidad con la entrega, la pasividad y la seducción, mientras que la masculinidad se asocia a la potencia, el poder y la propiedad (Pla et al., 2013). Esta concepción binaria del género, o binarismo, es una forma de pensamiento dominante que no solo sostiene que existen únicamente dos géneros (basándose en la idea de que solo hay dos sexos), sino que también es una forma de entender el género rígida, limitante y discriminatoria (Mateos, 2017).

Empoderamiento

Se refiere al proceso activo de ganar poder, tanto desde el punto de vista de las propias capacidades, así como sobre las dificultades que se afrontan en la vida. A menudo, este término se vincula a las personas generalmente oprimidas por el sistema patriarcal, como las mujeres y otros grupos no-normativos. Además, el empoderamiento implica una concienciación de las propias necesidades y problemáticas (Freire, 1978), pero también de las competencias individuales y comunitarias (López-Rodríguez, 2017). Las investigaciones señalan que existen una serie de factores que favorecen el empoderamiento femenino y que tienen que ver con: la educación, la participación ciudadana, los recursos económicos y de salud, la libertad de movimiento y la autonomía personal, y el acceso al mercado laboral (García et al., 2022). Implica también otros factores como el poder, la deconstrucción del patriarcado, el empoderamiento como proceso y la interseccionalidad (González-Oronoz, 2024).

Identidad de género

Se utiliza para describir la percepción subjetiva del propio género, la forma en que las personas se etiquetan a sí mismas, y que se relaciona con cómo entienden el género con el que se identifican. De forma general, la identidad de género incluye personas cisgénero, transgénero o género no binario (Killermann, 2017; Nagoshi et al., 2014). Por tanto, existen diversas identidades de género que rompen con una definición binaria de la identidad de género:

- *Cisgénero*: se refiere a las personas en las que coincide el sexo asignado al nacer y su identidad de género (una persona que se identifica como hombre y que se le asignó el sexo masculino al nacer). Se corresponde con el género heteronormativo (Killermann, 2017). Algunos autores y autoras sostienen que su uso visibiliza el privilegio de las personas no-trans, contribuyendo a la normalización (Martínez-Guzmán, 2017). En este sentido, el *cisismo* constituye una forma de discriminación, ya que se basa en la creencia de una división binaria del sexo y del género (hombre/masculino y mujer/femenino) (Hibbs, 2014).
- *Trans**: se representa el término con asterisco para su forma inclusiva como término paraguas que abarca a las personas

cuya identidad y/o expresión de género difiere del sexo asignado al nacer. El término *trans** es una manera de visibilizar la diversidad de experiencias que están detrás de una amplia amalgama de identidades, incluyendo personas transexuales, transgénero y otras identidades no binarias. Así, las personas trans* pueden experimentar y vivir su género de diversas maneras, a través de su expresión, su identidad y las decisiones que toman en relación con su cuerpo y su entorno. Por tanto, su identidad no siempre está en consonancia con las expectativas binarias de género, y este proceso muestra una amplia diversidad, teniendo en cuenta su autoimagen y su apariencia física (Kutassy et al., 2023; Platero, 2017)

- *Géneros no binarios*, designan a las personas cuya identidad de género se sitúa entre, más allá o fuera de las categorías binarias de hombre y mujer (Agapoff, 2022):
 - *Agénero*: son las personas que tienen poca (o ninguna) conexión con el sistema tradicional de género, o también que puede existir sin una categoría vinculada al género. También se los puede denominar *género neutro* (Killermann, 2017).
 - *Bigénero*: son personas que se identifican con dos géneros separados (no solamente «hombre» o «mujer»), y esto puede llegar a implicar que la identidad que predomina pueda oscilar entre ambas identidades (Killermann, 2017).
 - *Género fluido*: se utiliza para identificar a las personas que pueden moverse entre lo masculino y lo femenino, de manera dinámica (Killermann, 2017).

Existen muchas otras identidades no binarias además de las aquí mencionadas, ya que las experiencias y formas de expresar el género son amplias y cambiantes.

Expresión de género

Es la manifestación externa y visible de nuestro género, que se expresa a través de aspectos sociales como el lenguaje no verbal, la gesticulación, la forma de hablar, la vestimenta, el movimiento corporal o los pronombres con los que se identifica (Kutassy et al., 2023).

Heteronormatividad

En la división binaria del sexo, y del género, en el sistema patriarcal, entiende que hombres y mujeres son heterosexuales, in-

visibilizando otras sexualidades no normativas (Killermann, 2017). En la heteronormatividad, también se presupone que la heterosexualidad es superior a otras orientaciones sexuales (López, 2017). Así pues, el heterosexismo se refiere a una ideología que reproduce la posición de privilegio de la heterosexualidad y contribuye al estigma hacia las personas y los comportamientos no heterosexuales (Rumens, 2016).

Interseccionalidad

El concepto de *interseccionalidad* fue acuñado por primera vez por Kimberlé Crenshaw, profesora de Derecho en UCLA y una de las fundadoras de la corriente de la teoría crítica de la raza (CRT, en sus siglas en inglés), en el contexto de los estudios críticos de raza estadounidenses (Cantero-Sánchez, 2023). La interseccionalidad revela cómo el pensamiento unidireccional, una forma de razonamiento simplificada que reduce la complejidad de las experiencias humanas al abordarlas desde una única perspectiva o marco teórico, afecta negativamente al pensamiento jurídico, a la generación de conocimientos en diversas disciplinas y a las luchas sociales por la justicia y la equidad (Cho et al., 2013). La interseccionalidad se ha utilizado a menudo como un sinónimo de discriminación múltiple por género, etnia, cultura, clase social, orientación sexual, edad, nacionalidad, etc. (Cantero-Sánchez, 2023), ya que no operan de manera aislada, sino que se entrelazan y actúan de forma simultánea (Lousada, 2024). Así, aunque las desigualdades estructurales y sistémicas, como la clase social, el género o el racismo, configuran contextos de vulnerabilidad, la interseccionalidad permite comprender estas dinámicas desde una perspectiva situada y contextualizada (Rodó de Zárate, 2021).

Sistema patriarcal

Este sistema se define como «una organización social en el cual el poder político, económico, religioso, militar y la organización familiar están encabezados por hombres» (Gil y Lloret, 2007, p. 23). A esta definición se debe incorporar un enfoque interseccional, que no solo cuestiona el mandato patriarcal, sino también un sistema aún más excluyente: el sistema sociopolítico cisheteropatriarcal. Este sistema se sostiene en la supremacía del género masculino, la heterosexualidad como norma y la imposición de la cisnormatividad sobre otras identidades, expresiones y géneros.

2.2. La socialización de género

En una sociedad como la actual, todavía fundamentada en pilares androcéntricos y capitalistas, se da la necesidad imperante de transformar las relaciones humanas para generar condiciones de mayor justicia, democracia y equidad (Contreras y Flores, 2022). Esta necesidad implica afrontar desafíos que exigen cuestionar los mandatos sociales establecidos, lo cual requiere un análisis profundo de las bases del sistema patriarcal.

Los mandatos sociales, como los roles y estereotipos de género tradicionales, junto con las creencias y valores socioculturales, se han transmitido de generación en generación y, en demasiadas ocasiones, se han asumido como «preceptos», sin ser cuestionados. Estos preceptos anacrónicos se vinculan a una visión hetero y cisnormativa, occidental, capacitista y excluyente, que marginaliza a una parte importante de la sociedad, sometiéndola a la opresión a través de diversos ejes como el género, la orientación sexual, la etnia, o la cultura. En este sentido, y coincidiendo con Kimberlé Crenshaw (1991), es preciso destacar que el género no puede entenderse de manera aislada de otros ejes de desigualdad, sino que debe analizarse teniendo en cuenta cómo se entrecruza con otras formas de discriminación, generando experiencias diferenciadas de exclusión. Esta mirada interseccional resulta clave para comprender las múltiples capas de desigualdad que afectan a determinados grupos sociales. Este proceso de transmisión cultural, que contribuye a reproducir estas desigualdades por razón de género desde edades tempranas, se conoce como *socialización de género* y se entiende como una aculturación que transmite valores, actitudes y habilidades de forma diferenciada según el género.

A través de esta *aculturación*, se configuran roles sociales (de género) vinculados al sexo asignado al nacer (Mateos, 2013). De este modo, se establecen roles diferenciados para mujeres y hombres. Desde una visión tradicional y estereotipada del género, a las mujeres se las vincula con el cuidado, la afectividad y la subordinación, asignándoles responsabilidades como el matrimonio, la maternidad, las tareas domésticas y el cuidado de otras personas, mientras que el ámbito económico y productivo se reserva para los hombres. Por su parte, a los hombres se los orienta hacia el éxito público, el estatus social y el control emocional, con la

excepción de la ira, considerada un símbolo de fuerza. Además, se les atribuye el control de la economía como muestra de poder, y su deseo, especialmente el sexual, se presenta desvinculado de las emociones (Mateos, 2011, 2013; Tamarit et al., 2005).

En este contexto, los roles sociales asociados a «hombre» y «mujer» se construyen socialmente bajo la presunción de heterosexualidad y cisgénero, lo que otorga un privilegio a quienes se ajustan o creen ajustarse a este canon normativo (Connell y Messerschmidt, 2005). Desde una perspectiva interseccional, el privilegio de la masculinidad «hegemónica» puede verse intensificado cuando se trata de un hombre blanco, occidental, capacitista y que ostenta condiciones de clase social alta-adinerada. El cisheteropatriarcado y la cisheteronormatividad promueven conductas discriminatorias basadas en creencias, actitudes y comportamientos sexistas, machistas y LGTBIQ+fóbicos, que oprimen especialmente al colectivo de mujeres, personas no binarias y LGTBIQ+, atravesadas a su vez por experiencias de colonialidad y racismos en contextos occidentalizados (Crenshaw, 1991; Lugones, 2008).

Para desafiar esta ceguera de género que persiste en algunos sectores de la sociedad, es fundamental centrar la atención en el género y la sexualidad, así como en los procesos de socialización de género tradicionales que han perpetuado esta visión excluyente. Judith Butler (1998, 2000) argumenta que el género, el sexo y la sexualidad no son elementos aislados, sino que se configuran materialmente a través de la división sexual del trabajo en el sistema capitalista cisheteronormativo. Además, señala que la política heterosexual está vinculada a la política económica en el capitalismo, perpetuando la violencia y el control sobre los cuerpos que desafían la heteronormatividad.

Esta socialización diferenciada del género refuerza estereotipos y relaciones de poder desiguales, promoviendo actitudes y creencias sexistas que dan lugar a la discriminación, la desigualdad y diversas formas de violencia. Este proceso queda reflejado en el modelo piramidal explicativo de la violencia contra las mujeres (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2019), en el cual las autoras sitúan en los dos primeros niveles –de un total de cinco– los factores relacionados con el sustrato patriarcal y los procesos de socialización. Estos dos elementos, sumados a otros, constituyen el sustrato sobre el que se asentaría y desarrollaría la violencia con-

tra las mujeres, y también contra las personas con identidades no-normativas.

En este marco, el cisexismo reconoce no solo el sexism, entendido como la subordinación de las mujeres cis en relación con los hombres cis, sino que, además, pone de relieve el prejuicio que considera a las personas trans* como menos válidas o auténticas que las personas cis. Se trata, pues, de la intersección de dos formas de sexismo (Cabral, 2009).

Este modelo de organización social, heteropatriarcal y cisexista (y al cual podemos añadir capacitista, occidental, colonial y racial), profundamente arraigado, plantea un desafío para las instituciones y los agentes socioeducativos. Sin embargo, la necesidad de «deconstruir» este sistema rígido y reproductor de violencias debe asumirse como un imperativo para promover sociedades inclusivas, diversas y libres de toda forma de violencia.

No es posible definir a la sociedad como un todo hegemónico que establezca el desarrollo humano en función de una «normatividad». Al referirse al ser humano (y, por extensión, a cuando hablamos de «la sociedad»), en realidad se alude a una ficción normativa, no a la totalidad de la especie humana. Esta concepción suele centrarse en el varón hegemónico: cisgénero, heterosexual, blanco, propietario, capacitado y perteneciente al norte global, entre otras características (González y Ballardo, 2024).

En este sentido, se identifica una clara ceguera de género en los procesos de socialización de niños, niñas y adolescentes, la cual se perpetúa de generación en generación y afecta tanto a la propia infancia y adolescencia como a las personas que les forman y educan (familia, profesorado, profesionales de la educación social y la pedagogía, etc.).

Para desafiar esta ceguera de género en la acción socioeducativa dirigida a la infancia, adolescencia y familia, y en línea con las aportaciones de Contreras y Flores (2022), resulta esencial analizar cómo los sistemas simbólicos construidos en una sociedad patriarcal, androcéntrica y sexista moldean ideas, actitudes y prácticas pedagógicas. Estos sistemas influyen tanto en la socialización de género de los y las profesionales que educan como en la de la propia infancia y adolescencia.

Por ello, es esencial formar y educar con perspectiva de género no solo a la infancia y adolescencia, sino también a las per-

sonas que ejercen tareas educativas tanto a nivel profesional (Ley 17/2015, de 21 de julio, de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, artículo 28) como a nivel familiar. La escuela y la familia, como agentes clave de socialización tienen ante sí una responsabilidad importante que deben asumir. Educar desde una perspectiva interseccional del género es una cuestión de ética y de justicia social ineludible. Solo así, al romper con una socialización de género diferenciada que perpetúa desigualdades, será posible desmantelar la violencia simbólica de género presente tanto en la práctica profesional socioeducativa como en la sociedad en su conjunto.

2.3. La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia

La incorporación de la perspectiva de género promueve la igualdad al abordar de manera sistemática las disparidades, inicialmente entre los sexos, pero, de acuerdo con la cuarta ola de los feminismos, también las desigualdades de género presentes en las instituciones y en las políticas. La investigadora Scott (1986), en su trabajo sobre el género como categoría analítica de la historia, argumenta que la integración de las perspectivas de género en las políticas desmonta las estructuras históricas de desigualdad y opresión. Diversos estudios han demostrado que las sociedades con mayor igualdad de género no solo mejoran el bienestar social, sino que también experimentan niveles más altos de confianza y cooperación (Inglehart y Norris, 2003). En educación, Skelton y Francis (2005) discuten cómo la eliminación de los sesgos de género crea entornos de aprendizaje más justos, con un impacto positivo tanto para el alumnado individual como para los resultados educativos más amplios. En el ámbito de la acción socioeducativa, promover entornos igualitarios y libres de discriminación por razón de género constituye un principio fundamental del trabajo educativo con personas, grupos y comunidades. La incorporación de la perspectiva de género resulta fundamental tanto en la educación formal como en la no formal, ya que busca integrar los principios de justicia social de género en todos los niveles y dimensiones que conforman los procesos socioeducativos, abarcando tanto el ámbito político como las prácticas e intervenciones educativas. En consecuencia,

la igualdad de género en la acción socioeducativa no debe concebirse como un elemento aislado, sino como el resultado de la integración de las múltiples dimensiones de la perspectiva de género. Estas dimensiones actúan de manera conjunta para propiciar la igualdad en los entornos socioeducativos, ya que cada una contribuye a generar las condiciones sociales, políticas y materiales necesarias para alcanzar este objetivo.

Según Connell (2010), los entornos de aprendizaje y de acompañamiento inclusivo se presentan como una condición intrínseca para crear espacios *gender-respectful*, un concepto que, a partir de una noción de *inclusión de género* más situada en nuestro contexto y evolucionada políticamente, se podría definir como «espacios de cuidados y seguros» (Agud et al., 2020), cuyas dinámicas reconocen una pedagogía encarnada del género así como de otras posibilidades de ser y estar en aula a partir de la vulnerabilidad (Pié, 2013, 2019). La revisión de la literatura científica ha evidenciado que los espacios educativos sensibles al género son fundamentales para enfrentar los sesgos de género presentes en los planes de estudio universitarios. Estos espacios contribuyen a transformar las dinámicas en las aulas, combatiendo las violencias epistémicas inherentes al currículum oculto de carácter androcéntrico, racista y capitalista. De este modo, se fomenta la creación de entornos educativos que promuevan el bienestar, el compromiso ético y educativo tanto del estudiantado como del profesorado, consolidando una educación más inclusiva y equitativa (Leach et al., 2014; Martínez, 2016). Dado que la universidad constituye el principal espacio de formación de las y los profesionales de la acción socioeducativa, incorporar la perspectiva de género en esta etapa resulta clave para garantizar su presencia en las prácticas profesionales futuras.

En el contexto de la acción socioeducativa, esto implica que las y los futuros profesionales de este ámbito desarrollen competencias que les permitan transferir conocimientos y habilidades, así como empatizar con los espacios comunitarios donde llevarán a cabo su práctica profesional. Esto no solo prepara a los y las profesionales para fomentar entornos inclusivos, equitativos y sensibles a las necesidades de las personas y colectivos con los que trabajen (Kikinezhdi et al., 2019), sino que también promueve una concienciación crítica, especialmente valiosa entre estudiantes pertenecientes a grupos subalternizados. Estos incluyen

personas afectadas por desigualdades basadas en la clase social, discapacidad, neurodiversidad, racialización y otras formas de exclusión educativa. Este enfoque permite visibilizar y abordar el malestar sistémico que con frecuencia permea y sesga el currículum formativo, contribuyendo, así, a una educación más justa y transformadora (Freire, 1978; hooks, 2000, 2014). Por lo tanto, la competencia de género de las y los futuros profesionales que realizan acciones socioeducativas, es el conocimiento que determina su posición ontoepistemológica, metodológica y práctica en las actividades profesionales (Kikinezhdi et al., 2019).

Desde la experiencia de las mujeres jóvenes estudiantes, y como futuras profesionales, se ha evidenciado que una educación con perspectiva de género actúa como una herramienta clave de empoderamiento e igualdad de oportunidades. Este enfoque no solo impacta de manera positiva en su desarrollo individual, sino que también contribuye significativamente a la prosperidad social, política y económica de los contextos que habitan las jóvenes. Así, la educación con perspectiva de género desempeña un papel fundamental en la erradicación de las violencias por razón de género que afectan a dichas comunidades, promoviendo entornos más justos e inclusivos (Mancini et al., 2006). En este sentido, se observa que el capital de género y étnico de las jóvenes que cursan estudios superiores, sobre todo aquellas con experiencias de «racialización», facilitan diversas formas de recursos que se distribuyen hacia otras comunidades (*bridging*), generando una retroalimentación de recursos hacia sus comunidades a través del agenciamiento que logran mediante la educación con perspectiva de género. Sin embargo, estas jóvenes deben enfrentar las tensiones derivadas de sus posiciones subjetivas, materiales y emocionales en la frontera entre su comunidad y los espacios socioeducativos. Estas dinámicas son consecuencia de la colonialidad, que interseca con identidades en conflicto, tanto dentro de los contextos occidentales como en oposición a ellos (Anzaldúa, 2021; Walsh, 2010).

Por su parte, Foradada-Villar (2021) y Foradada-Villar y Sala-Roca (2025) evidencian que una mirada socioeducativa con perspectiva de género de colectivos vulnerabilizados ofrece narrativas con agencia y empoderamiento y, por lo tanto, ponen de manifiesto la ceguera de género que la intervención social ha tenido históricamente de estos colectivos. Estas autoras muestran

cómo las jóvenes tuteladas y la infancia en dispositivos de protección social desarrollan un capital de género propio que se expresa en formas de agencia singulares. Estas jóvenes despliegan estrategias que les permiten navegar entre el rechazo, el hackeo y la resistencia frente a las diversas formas de violencia y vulnerabilidad de género a las que se ven expuestas. Asimismo, López et al. (2024) y Paul (2020) observan que, cuando la juventud tutelada y extutelada LGTBIQ+ tiene acceso a la red del activismo político LGTBIQ+, obtiene mejores resultados en sus procesos de transición a la vida adulta, bienestar de género y salud. Sin embargo, los y las profesionales con una mirada cisheterocentra- da y sin una sensibilidad *queer* de los cuidados promueven for- mas de violencia institucional hacia los y las jóvenes tuteladas.

En este marco, la adopción de la *herida interseccional*, propuesta por María Rodó de Zárate (2021), invita a repensar las acciones socioeducativas desde una perspectiva interseccional feminista y decolonial. Este enfoque permite hacer consciente de las contradicciones y privilegios que los y las profesionales pueden reproducir de forma inadvertida en sus intervenciones, y que en ocasiones materializan en dinámicas de violencia institucional basadas en el racismo, el género, la clase social u otras intersecciones que afectan a los colectivos vulnerabilizados sujetos a intervención social.

Así, la ética profesional en el ámbito de la acción socioeducativa adquiere un carácter feminista cuando el o la profesional es capaz de analizar críticamente, tanto individual como colectivamente, los factores que influyen en sus decisiones (*decision-making*). Esto incluye el reconocimiento de cómo los valores ontoepistemológicos, que sustentan dichas intervenciones, pueden perpetuar estereotipos y jerarquías en función de las características de los grupos vulnerabilizados (Corbella, 2023; Harbo y Kempt, 2020). Además, esta ética implica una reflexión sobre las desigualdades interseccionales que emergen en el proceso de intervención debido a las posiciones de poder que ocupan los y las profesionales (Middel et al., 2022). Por lo tanto, la dimensión ética de la perspectiva de género en la acción socioeducativa fortalece los contextos comunitarios y su democratización al situar la diversidad y la interdependencia como elemento común compartido de todas las personas, sus instituciones políticas y dispositivos socio-educativos porque, a su vez, y siguiendo la línea argumentativa de Hannah Arendt (2003), se está considerando la *banalización del*

mal en el contexto del sistema que sustenta el apoyo y acompañamiento de las personas en situación de vulnerabilidad, el cual ha sido históricamente ignorado por el androcentrismo, racismo, capitalismo y clasismo institucional, tanto en el ámbito socioeducativo como en los dispositivos de cuidados o punitivos.

En esta primera sección del capítulo, se han planteado las bases conceptuales para una intervención profesional que integre la perspectiva de género, promoviendo una práctica fundamentada en la equidad, la igualdad y el respeto a la diversidad. Se ha señalado con énfasis la urgencia de cuestionar y eliminar los sesgos de género perpetuados por un sistema cisheteronormativo y patriarcal. Este análisis ha evidenciado las limitaciones impuestas por dicha ceguera estructural y ha identificado retos clave para diseñar acciones socioeducativas inclusivas, con particular atención a las necesidades de la infancia, la adolescencia y las familias. En la figura 1 se presentan de forma resumida algunos de estos desafíos.

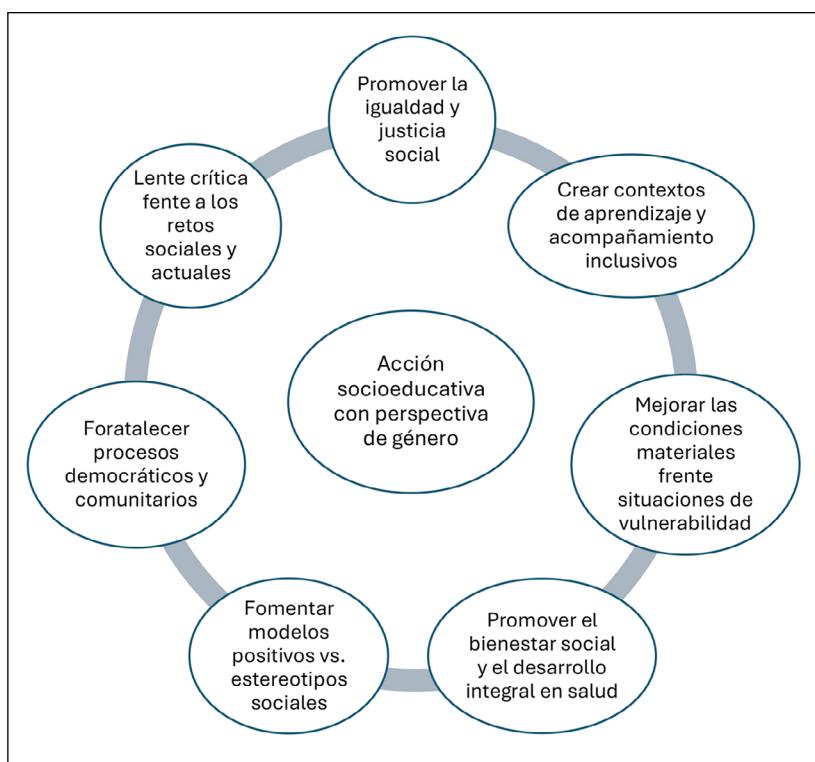


Figura 1. Desafíos de la acción socioeducativa con perspectiva de género

En conclusión, integrar la perspectiva de género desde un enfoque interseccional en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias es una cuestión de ética y justicia social. Se trata de reducir las desigualdades estructurales, cuestionar los sesgos de género y garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades para desarrollarse y participar activamente en la sociedad. Para ello, es fundamental formar a las personas profesionales que acompañarán a niños, niñas, adolescentes y familias en diversos ámbitos y contextos socioeducativos, tales como el acogimiento residencial, la educación afectiva y sexual, la justicia juvenil, el acogimiento familiar, las personas menores de edad migradas solas y la participación infantil, todo ello desde una perspectiva de género.

A continuación, se presenta el segundo bloque del capítulo, en el cual se proponen dos actividades para abordar la perspectiva de género en la intervención con infancia, adolescencia y familias en el contexto de la formación universitaria. Estas actividades facilitarán la integración y el abordaje de los contenidos de la cápsula formativa multimedia «Perspectiva de género» (Mateos y Rodríguez, 2023) de la colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» publicada en UBtv.¹

3. Propuestas de actividades

Las actividades que se presentan en este capítulo están diseñadas para implementarse en un contexto de aula con un grupo de entre 50 y 60 personas. Cada actividad es autónoma, si bien se recomienda su implementación de forma conjunta para incorporar la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de la asignatura. De esta manera, se evita la implementación de acciones aisladas, favoreciendo una docencia con perspectiva de género de forma continua.

1. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://hdl.handle.net/2445/198183>.

Actividad 1: «Cuando cae la venda, la mirada cambia»

Objetivos

- Explorar los conocimientos previos del alumnado sobre la perspectiva de género con enfoque interseccional.
- Cuestionar la mirada androcéntrica y heteronormativa reproductora de desigualdades y de estereotipos de género.

Resultados de aprendizaje

- Interpretar qué es la perspectiva de género y cuáles son sus implicaciones para una práctica profesional inclusiva con infancia, adolescencia y familias.
- Analizar las actitudes, comportamientos y estructuras que perpetúan las desigualdades de género.

Contenidos

- Distinción entre la categoría sexo y la categoría género.
- Socialización de género: estereotipos y estructuras reproductoras de desigualdades.
- Identidades de género (cisgénero, transgénero y no binaria) y expresión de género.
- Perspectiva de género e interseccionalidad.
- Estrategias y acciones con perspectiva de género para la acción socioeducativas.

Estrategia didáctica

- Nube de palabras.
- Discusión dirigida.
- Visionado de la cápsula formativa.
- Estudio de caso.

Materiales y recursos necesarios

- Cápsula formativa multimedia «Capítulo 1. Perspectiva de género» (Mateos y Rodríguez, 2023).²
- Ficha 1. *El sentir de Valentina*.

2. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/perspectiva-de-genero> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/198061>.

Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.
Trabajo en el aula.

Desarrollo de la actividad

a) Introducción

Esta actividad se estructura en dos partes: en la primera, se crea una nube de palabras y se hace una reflexión sobre la perspectiva de género; en la segunda, se visiona la cápsula formativa «Capítulo 1. Perspectiva de género», con el objetivo de establecer las bases sobre qué es la perspectiva de género y sus implicaciones para una práctica profesional inclusiva con infancia, adolescencia y familias.

b) Desarrollo

Primera parte

La persona docente inicia la actividad proponiendo al alumnado la creación de una nube de palabras. Esta permitirá indagar sobre los conocimientos previos del alumnado respecto a la perspectiva de género.

Para crear una nube de palabras de manera colaborativa, se pueden utilizar diversas herramientas, como Mentimeter, WordArt o Wooclap, entre otras. Se recomienda que la persona docente tenga preparada previamente la pregunta en la herramienta seleccionada, de manera que, al iniciar la actividad, se pueda compartir directamente el código QR o el enlace para generar la nube de palabras en el aula.

La pregunta planteada al grupo es la siguiente:

– *¿Qué es para ti la perspectiva de género?*

Al escanear el código QR o acceder al enlace, se deben ingresar palabras que permitan definir la perspectiva de género. Se sugiere introducir al menos cinco palabras, y es posible agregar tantas como se desee. Se puede indicar que, si lo desean, pueden enfatizar algunas palabras repitiéndolas.

Mientras se introducen las palabras en la herramienta, se proyecta en pantalla la nube de palabras generada en tiempo real. De este modo, el grupo puede observar cómo se crea la nube de forma colaborativa y, si lo considera pertinente, añadir nuevas palabras o repetir algunas para destacarlas.

A partir de la nube de palabras, se reflexiona sobre las ideas y conceptos asociados a la perspectiva de género. Para motivar la reflexión y discusión sobre los conceptos que aparecen, se pueden plantear al alumnado algunas de las siguientes preguntas, o bien adaptarlas según lo que surja en la nube de palabras:

- *¿Qué palabras se repiten con mayor frecuencia? ¿O cuál es la palabra que aparece más grande (y, por lo tanto, con mayor frecuencia) en la nube de palabras?*
- *¿Hay alguna palabra que se asocia con estereotipos de género? ¿Por qué?*
- *¿Qué diferencia hay entre la categoría «sexo» y la categoría «género»?*
- *¿Aparecen palabras como igualdad, justicia o equidad? ¿Qué representan estas palabras en el contexto de la perspectiva de género?*
- *¿Hay alguna palabra que sorprenda por su ausencia en la nube? ¿Qué podría indicar esto sobre nuestra concepción colectiva del tema?*
- *¿Hay alguna palabra en la nube que refleje un desafío actual en nuestra sociedad en relación con la igualdad de género?*
- *¿Cómo influye nuestra socialización en las palabras que aparecen en la nube?*
- *¿Estas palabras tienen un significado diferente según el contexto socio-cultural y momento histórico?*

La persona docente puede complementar y clarificar los conceptos con algunas de las definiciones que presenta este capítulo en la sección «La perspectiva de género».

Segunda parte

Tras la reflexión y debate, la persona docente proyecta la cápsula «Capítulo 1. Perspectiva de género» (Mateos y Rodríguez, 2023).³ Esta cápsula tiene una duración de 3 minutos y 17 segundos. Está disponible de forma abierta en versiones en castellano y catalán, y cuenta con subtítulos para personas con dificultades auditivas.

Tras el visionado del vídeo, la persona docente pregunta al grupo:

3. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/198061>.

- *Si pudierais agregar nuevas palabras o enfatizar algunas para definir la perspectiva de género, ¿cuál sería y por qué?*

La persona docente puede complementar o fomentar la aparición de conceptos que el alumnado no haya incluido en la nube de palabras, considerando el contenido teórico presentado en la primera sección de este capítulo.

En la última parte de la actividad, la persona docente propone dividirse en grupos de 4-5 personas. Se les facilita la siguiente situación hipotética (se recomienda entregar a cada grupo una impresión del texto o bien proyectarlo en pantalla):

Ficha 1. *El sentir de Valentina*

Valentina tiene 15 años y está en una etapa de exploración y descubrimiento. Su curiosidad la lleva a cuestionar su identidad, y está experimentando cambios en su cuerpo, su forma de pensar, vestir y expresarse. Este proceso de autodescubrimiento le resulta fascinante, pero no se siente identificada con las etiquetas tradicionales de «hombre» o «mujer». Valentina se siente más cómoda identificándose como no binaria, prefiriendo no encasillarse en ninguna de las categorías de género tradicionales. Sin embargo, en su hogar, su familia no entiende su necesidad de cuestionar esas etiquetas. Constantemente le dicen que está en la edad del pavo y que esas ideas son solo modas pasajeras de las personas jóvenes de hoy, considerándolas banales y radicales, fruto de la etapa vital que está viviendo. Valentina se siente incomprendida y desearía que su familia pudiera ver la importancia de su proceso de autodescubrimiento y respetar su identidad no binaria.

En pequeño grupo se les indica que reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

- *¿Qué sesgos presenta la familia de Valentina en cuanto a la comprensión de su vivencia de género?*
- *¿Por qué crees que la familia de Valentina considera su identidad no binaria como una «moda pasajera»?*
- *¿Cómo crees que se siente Valentina al no ser comprendida por su familia? ¿Qué impacto puede tener en Valentina que su familia no respete su identidad de género?*
- *¿Qué podrías sugerir a la familia de Valentina para que puedan entender y apoyar mejor su proceso de autodescubrimiento? Piensa qué estrategias o intervenciones implementarías con la familia de Valentina para que superen los estereotipos de género y reconozcan la experiencia de su hija.*

A modo de ejemplo, se facilitan algunas sugerencias para que la persona pueda guiar al alumnado en pensar algunas implicaciones para la práctica con relación a qué estrategias e intervenciones podrían realizar con la familia de Valentina:

- Diseñar dinámicas que ayuden a la familia a reflexionar sobre las razones detrás de su rigidez respecto a los roles de género.
- Proporcionar recursos en los que puedan escuchar testimonios de otras familias que hayan atravesado situaciones similares y cómo han superado esa visión binaria del género.
- Fomentar la comunicación abierta y empática entre Valentina y su familia.
- Utilizar actividades creativas que promuevan la empatía y la comprensión de la diversidad de género.
- Plantear posibles derivaciones a equipos profesionales que puedan acompañar a Valentina y a su familia en gestionar cómo se sienten y mediar en la situación familiar.

La persona docente puede brindar apoyo a los grupos cuando sea necesario, ofreciendo orientaciones específicas. Es fundamental considerar el marco teórico presentado en la primera sección de este capítulo para promover la reflexión y el análisis crítico del caso.

Después de reflexionar y discutir en pequeño grupo, una persona representante de cada grupo comparte con el resto del grupo las estrategias o intervenciones que proponen.

c) Consideraciones éticas

Para asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo, respetuoso y seguro durante la sesión de reflexión sobre la perspectiva de género y su aplicación en la práctica profesional, es fundamental seguir ciertas orientaciones éticas, las cuales se detallan a continuación.

Es importante *promover la reflexión crítica*, fomentando el análisis continuo sobre cómo la intervención socioeducativa puede reforzar o cuestionar las desigualdades de género y de qué manera estas se intersecan con otros ejes de desigualdad, utilizando pedagogías feministas. Asimismo, resulta esencial *identificar y transformar los estereotipos de género*, reconociendo y trabajando activamente para modificar los valores, normas y prejuicios implícitos en la práctica socioeducativa.

En el desarrollo de la actividad, debe *evitarse la revictimización*, asegurando espacios de contención emocional y un trato empático cuando alguien comparta o manifieste una situación de discriminación. A tal fin, es fundamental conocer los protocolos y recursos de la universidad y brindar el apoyo adecuado cuando el alumnado lo solicite. Además, es necesario *amplificar todas las voces*, garantizando que sean escuchadas y valoradas, de manera que se promueva la inclusión y el respeto por las diferentes identidades y experiencias. Del mismo modo, *diseñar experiencias educativas relevantes* permitirá vincular el conocimiento con las realidades del estudiantado y favorecerá una reflexión situada sobre género y desigualdad.

Para reforzar un clima de respeto, es imprescindible *garantizar la inclusión y establecer normas claras* contra actitudes, comentarios o comportamientos sexistas, LGTBIQ+fóbicos o discriminatorios de cualquier índole. Estas normas deben quedar explicitadas en el plan docente o, al menos, en el desarrollo de las sesiones. En este sentido, *fomentar el diálogo y la comprensión* resulta clave, evitando juicios morales, promoviendo diversas perspectivas y utilizando un lenguaje no sexista, inclusivo y respetuoso con cualquier diversidad presente en el aula. También es esencial *respetar la intimidad y la confidencialidad*, asegurando el derecho de cada persona a decidir cuándo y con quién compartir determinada información de carácter privado.

Finalmente, la *intervención ante actitudes discriminatorias* debe ser inmediata y asertiva, promoviendo una reflexión pedagógica crítica sobre estos comportamientos y señalando sus consecuencias. Cuando estos comentarios o actitudes sobrepasen la acción pedagógica del profesorado y constituyan un hecho sancionable, será necesario activar el protocolo de la universidad. Es responsabilidad de la persona docente velar porque estas situaciones no se produzcan y, en caso de darse, erradicarlas con diligencia y firmeza.

d) Conclusiones

La persona docente concluye la actividad subrayando la importancia de que los equipos profesionales que atienden a la infancia, adolescencia y sus familias diseñen acciones socioeducativas que cuestionen y desafíen la ceguera de género. Esto se logra al revisar los estereotipos de género, los cuales han sido histórica-

mente legitimados por una visión androcéntrica, sexista y heteronormativa. Además, es fundamental que, en el contexto de esta intervención, se reconozca la diversidad de las familias y se ofrezca acompañamiento para que puedan proporcionar una educación inclusiva, libre de estereotipos y respetuosa con todas las diversidades. Todo ello debe articularse desde una mirada interseccional, en la que el género se cruza con otros ejes de desigualdad.

e) Evaluación

Para evaluar los resultados de aprendizaje desde una perspectiva de género, se solicita al alumnado que, al finalizar la actividad (o en una fecha posterior que determine la persona docente), entregue una breve narrativa autoevaluativa. En esta narrativa, deberán relacionar los aprendizajes obtenidos del caso con la teoría feminista, incluyendo referencias a los textos complementarios facilitados para esta actividad, así como a la cápsula formativa visionada y la ficha didáctica⁴ correspondiente. La persona docente también cuenta con un amplio repertorio de referencias bibliográficas del marco teórico de este capítulo, que puede seleccionar y proporcionar al alumnado para realizar esta evaluación.

La narrativa autoevaluativa, de aproximadamente una página, será valorada a partir de los siguientes indicadores:

- *Capacidad de autocritica*: evaluar la contribución individual al grupo y cómo esta se traduce en aprendizajes tras el trabajo en equipo.
- *Diálogo entre teoría y práctica*: relacionar los contenidos teóricos con el caso, mencionando teorías y referentes trabajados en el aula o de interés personal.
- *Reflexión sobre competencias de género*: analizar las competencias de género adquiridas y su aplicación futura como profesional en el ámbito socioeducativo.
- *Identificación de desacuerdos*: expresar desacuerdos con algunos aspectos o estrategias planteadas por el grupo.
- *Propuestas de mejora*: sugerir mejoras en las estrategias de intervención desde una perspectiva de género e interseccional.

4. Material (vídeo y ficha) disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/198061>

Actividad 2: «Entre luces y sombras: un diario de género»

Objetivos

- Reflexionar sobre la inclusión de la perspectiva de género en las acciones socioeducativas con infancia, adolescencia y familia.
- Autoevaluar la preparación y comprensión de esta perspectiva de género en su formación como futuras profesionales.

Resultados de aprendizaje

- Interpretar desde una mirada de género los contenidos, experiencias y reflexiones generadas durante el desarrollo de la asignatura sobre la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia.
- Valorar las propias capacidades y áreas de mejora para integrar la perspectiva de género en la futura práctica profesional.

Contenidos

- Distinción entre la categoría sexo y la categoría género.
- Socialización de género: estereotipos y estructuras reproducitoras de desigualdades.
- Identidades de género (cigénero, transgénero y no binaria) y expresión de género.
- Perspectiva de género e interseccionalidad.
- Estrategias y acciones con perspectiva de género para la intervención socioeducativa.

Estrategia didáctica

- Diario reflexivo.

Materiales y recursos necesarios

- Ficha 2. *Entre luces y sombras: guía para un diario de género*.

Duración estimada

Durante el desarrollo de la asignatura. Trabajo autónomo.

Desarrollo de la actividad

Observación para la persona docente: esta actividad, a diferencia de las otras actividades que se desarrollan en esta guía, tiene un carácter transversal dentro de la asignatura en la que se implementa. Dado que este capítulo proporciona un marco general sobre

la perspectiva de género en la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y familia, el diario reflexivo permite al alumnado integrar y profundizar en este enfoque de manera continua a lo largo del curso, promoviendo, así, la competencia de género del alumnado en el campo de la intervención. No se trata de una actividad puntual, sino de una estrategia adaptable a cualquier asignatura que aborde estos colectivos y desee incorporar la perspectiva de género en su desarrollo.

a) Introducción

La actividad del diario reflexivo se introduce en el marco de la asignatura como una herramienta de aprendizaje que acompaña al alumnado a lo largo del curso.⁵ Su propósito es fomentar la reflexión sobre la inclusión de la perspectiva de género en la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y familia.

Mediante la reflexión continua, esta actividad permitirá analizar críticamente la integración de este enfoque en la práctica socioeducativa y tomar conciencia de las capacidades y áreas de mejora necesarias para futuras intervenciones, promoviendo una formación en el alumnado más reflexiva y comprometida con la igualdad de género.

b) Desarrollo

La persona docente entregará al alumnado la ficha 2, «Entre luces y sombras: guía para un diario de género», y proporcionará las instrucciones necesarias para que, a partir de esta guía, elaboren de manera autónoma su diario reflexivo. Este diario se desarrollará en paralelo con la asignatura y formará parte del trabajo autónomo previsto en el curso.

El diario, en este contexto, será un documento en el que el alumnado seleccionará algunos de los temas abordados en la asignatura y reflexionará sobre cómo diseñar acciones socioeducativas en ese ámbito, contexto y colectivo, incorporando la perspectiva de género.

La persona docente puede optar por tres maneras de estructurar el diario reflexivo:

5. Se recomienda que esta actividad pueda formar parte de las evidencias evaluativas del plan docente de la asignatura.

1. *Incluir todo el contenido de la asignatura:* el alumnado reflexiona sobre todos los temas abordados en el plan docente a lo largo del curso.
2. *Definir temas específicos o experiencias concretas:* la persona docente selecciona y especifica qué temas o experiencias de aula deben tratarse en el diario, asegurando que las reflexiones se centren en aspectos clave de la asignatura. Si se pretende reflexionar sobre situaciones de aprendizaje que ha experimentado directamente el alumnado, es interesante poder consensuar previamente con ellos y ellas las situaciones y temas de reflexión, por la relevancia de los aprendizajes significativos que ofrece la experiencia.
3. *Permitir elección de temas por parte del alumnado:* la persona docente proporciona orientaciones generales y cada estudiante elige, dentro del conjunto de temas de la asignatura, aquellos sobre los que desea reflexionar. En este caso, se recomienda que se indique cuántos temas deben abordarse para garantizar un enfoque estructurado y coherente.

Desde este enfoque, e independientemente de la estructura elegida, el diario no implica necesariamente una escritura «*diaria*», tal como señala Zabalza (2011). Su propósito no es la mera repetición o el resumen del contenido trabajado en el aula, sino servir como una herramienta de reflexión que permita al alumnado analizar de manera crítica y profunda los temas abordados en la asignatura, su aplicación en la intervención socioeducativa y las estrategias para integrarlos desde la perspectiva de género en su futura práctica profesional.

Por ello, en la guía para la elaboración del diario de género (ficha 2, «*Entre luces y sombras: guía para un diario de género*») se propone una estructura y una serie de preguntas generales que facilitan la reflexión y el cuestionamiento de la ceguera de género en cualquier tema o ámbito relacionado con la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y familia. Al mismo tiempo, se invita al alumnado a autoevaluar su preparación y comprensión para abordar estos temas desde la perspectiva de género en el marco de su futura práctica profesional. El desafío a la ceguera de género se inicia en el momento en que el alumnado comienza este proceso de reflexión, cuestionamiento y valoración, reconociendo las desigualdades y buscando transformar sus enfoques y prácticas.

Ficha 2. Entre luces y sombras: guía para un diario de género

Objetivos del diario reflexivo

- Reflexionar sobre la inclusión de la perspectiva de género en las acciones socioeducativas con infancia, adolescencia y familia.
- Autoevaluar la preparación y comprensión de esta perspectiva de género en su formación como futuras profesionales.

Aspectos formales

- Extensión: entre 5000-6000 palabras como máximo.
- Citas y referencias bibliográficas con estilo APA (versión con nombre de pila).
- Escritura en primera persona.
- Tono formal y accesible.
- Lenguaje inclusivo.

Formato del diario

El formato del diario reflexivo es digital, libre y multimodal. Esto significa que, además de la narrativa escrita, puedes enriquecer tu texto con otros soportes multimedia, como imágenes, audios o vídeos. Por ejemplo, puedes incluir una foto que ilustre un punto importante o un enlace a un podcast breve que hayas grabado como síntesis de una reflexión.

Es importante que los elementos multimedia sean concisos y relevantes. Por ejemplo, los audios y vídeos no deben exceder los 3 minutos de duración. Además, asegúrate de que el diario mantenga un equilibrio adecuado entre la narrativa escrita y los elementos multimedia, evitando que estos últimos dominen el contenido.

Estructura

- Introducción: presenta brevemente el tema sobre el que reflexionarás.
- Desarrollo: describe el tema desde un enfoque de género. Puedes utilizar citas bibliográficas cuando lo consideres oportuno. En esta descripción también puedes incluir elementos asociados a tus pensamientos y sentimientos.
- Análisis: reflexiona sobre el tema desde la perspectiva de género, dialogando a su vez con la literatura científica/académica de los estudios de género en educación. Para ello, te sugerimos algunas preguntas que pueden orientarte en este proceso: ¿Cómo se están abordando las diferencias de género en el tema tratado? ¿Qué estereotipos de género están presentes y cómo pueden ser desafiados? ¿Cómo afectan las intersecciones de género con otros ejes de opresión (etnia, cultura, clase social, etc.) en las experiencias descritas? ¿Qué cambios podrías proponer para hacer las intervenciones más inclusivas y equitativas? ¿Cómo puedes aplicar lo aprendido sobre la perspectiva de género en tu futura práctica profesional? ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades? ¿Qué retos te planteas?

- Conclusión: resume tus reflexiones y plantea preguntas o temas para futuras entradas en el diario o para continuar indagando en tu aprendizaje dentro y fuera del aula. Asimismo, indica en qué medida consideras que has adquirido una mejor competencia de género como futuro/a profesional en el ámbito de la intervención socioeducativa.

Orientaciones para realizar una buena «entrada» o aportación en tu diario

Puedes desarrollar tu narrativa en distintos niveles:

- *Nivel descriptivo*: en este nivel, debes narrar el tema abordado y describir cómo este se relaciona e interseca con la variable de género, exponiendo de manera clara y objetiva los puntos clave.
- *Nivel relacional*: aquí, además de describir el tema, deberás conectar lo aprendido con tus propias experiencias y conocimientos previos. Es importante que expliques el «por qué» de lo que argumentas y desde «dónde» lo argumentas, reflexionando sobre cómo tu «yo personal» se interrelaciona con tu «yo profesional».
- *Nivel reflexivo*: en este nivel, además de la descripción y la conexión con otras experiencias, se espera que hagas una reflexión más profunda. Esto incluye un análisis de tus fortalezas y debilidades como futuro o futura profesional para abordar una intervención socioeducativa con perspectiva de género, la identificación de retos futuros y la discusión de propuestas, basándote en las recomendaciones de la literatura científica sobre el tema.

Cada nivel te permitirá desarrollar una reflexión más rica y completa sobre los contenidos, ayudándote a integrar la perspectiva de género de manera crítica y fundamentada en tu futura práctica profesional.

c) Consideraciones éticas

Para asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo, respetuoso y seguro durante la elaboración del diario reflexivo, es fundamental seguir ciertas orientaciones éticas que guiarán tanto al alumnado como a la persona docente en este proceso. A continuación, se presentan las consideraciones clave:

- Es imprescindible respetar la *confidencialidad y privacidad* de las experiencias y reflexiones compartidas en el diario. La persona docente debe garantizar que toda la información personal y sensible se maneje con la máxima discreción y no se divulgue sin el consentimiento del alumnado.
- Además, se debe abordar siempre los temas con *respeto y sensibilidad*, reconociendo la diversidad de experiencias y perspectivas del alumnado. Es fundamental evitar comentarios o jui-

cios que puedan resultar ofensivos o discriminatorios, creando, así, un ambiente seguro para la reflexión.

- El diario reflexivo debe ser entendido como un *espacio seguro* para el trabajo individual, donde el alumnado pueda expresar sus pensamientos, emociones y diálogos con la teoría con la certeza de que serán tratados con respeto y confidencialidad. La persona docente tiene la responsabilidad de fomentar este entorno seguro, prestando atención a cualquier señal de incomodidad y ofreciendo apoyo cuando sea necesario.
- En cuanto al *uso responsable de los materiales multimedia*, se debe asegurar que los elementos multimedia como imágenes, audios y videos sean pertinentes y respetuosos. Se recomendará evitar el uso excesivo de estos recursos, que podría desviar la atención de la narrativa escrita. Asimismo, es importante reconocer la autoría de cualquier contenido multimedia vinculado al diario.
- Es igualmente importante promover una *reflexión crítica y constructiva* sobre los temas tratados. La persona docente debe alentar al alumnado a cuestionar y analizar sus propias percepciones y las de los demás, favoreciendo, así, un aprendizaje profundo y significativo.
- Si durante la elaboración del diario surgen situaciones inapropiadas o discriminatorias, la persona docente debe *intervenir de manera inmediata y adecuada*, actuando con la diligencia necesaria para garantizar que el entorno se mantenga respetuoso.
- Otro aspecto fundamental es la *protección de datos sensibles*. Los diarios pueden incluir información personal y, en algunos casos, datos sensibles, tales como referencias a la orientación sexual, el origen étnico o racial, la identidad de género, la salud, las creencias o las experiencias de vida. La persona docente debe tener presente la normativa de protección de datos, tratando estos datos con máxima confidencialidad y respeto. En todo momento, la revisión del diario debe centrarse en el proceso reflexivo del alumnado y no en el contenido relacionado con esos datos sensibles.
- Finalmente, en la *evaluación de los diarios reflexivos*, la persona docente debe actuar con imparcialidad y respeto, reconociendo el esfuerzo y la honestidad del alumnado en sus reflexiones personales. La evaluación debe basarse en el proceso de reflexión y no en los datos personales compartidos.

d) Conclusiones

El diario reflexivo permite revisar aspectos de la esfera personal que, a menudo, permanecen en las sombras, invisibles, pero que inciden inevitablemente en la práctica profesional (Zabalza, 2011). Estos elementos, que no siempre se abordan en la formación académica, pueden influir en las intervenciones y enfoques futuros. De este modo, si buscamos formar profesionales capaces de intervenir desde la perspectiva de género, no podemos ignorar esas sombras; debemos reconocerlas, reflexionar sobre ellas y potenciar las luces, integrando esta comprensión en nuestra práctica.

e) Evaluación

Para evaluar el diario reflexivo se realizará a partir de tres niveles de narrativa que se pueden dar. Tener de referencia estos tres niveles permite a la persona docente valorar la profundidad y calidad de la reflexión del alumnado. A continuación, se presentan los criterios para cada nivel:

Nivel descriptivo (0-10)

Se evaluará la claridad y la precisión en la descripción del tema abordado, así como la capacidad para identificar y explicar cómo se relaciona este con el eje «género». Se valorará positivamente la exposición objetiva y coherente de los puntos clave, mostrando una comprensión profunda del tema tratado.

Criterios a valorar:

- Claridad y precisión en la descripción.
- Identificación y explicación de la relación del tema con el eje género.
- Coherencia y rigor en la exposición de los puntos clave.

Nivel relacional (0-10)

Se valorará la capacidad para conectar el contenido aprendido con experiencias y conocimientos previos, explicando el «por qué» de lo argumentado y desde «dónde» se argumenta. También se evaluará la reflexión sobre la interrelación entre el «yo personal» y el «yo profesional», analizando de forma crítica cómo las vivencias personales impactan en la futura práctica profesional.

Criterios a valorar:

- Conexión con experiencias y conocimientos previos.
- Explicación del «por qué» y «desde dónde» de lo argumentado.
- Reflexión crítica sobre la interrelación entre el «yo personal» y el «yo profesional».

Nivel reflexivo (0-10)

En este nivel, se evaluará la capacidad para realizar un análisis profundo de las fortalezas y debilidades en relación con la preparación para llevar a cabo una intervención socioeducativa con perspectiva de género. Además, se valorará la identificación de retos futuros y la discusión de propuestas basadas en la literatura científica/académica, demostrando una reflexión compleja sobre el enfoque de género en la práctica profesional.

Criterios a valorar:

- Análisis de fortalezas y debilidades personales en relación con la intervención con perspectiva de género.
- Identificación de retos futuros y propuestas basadas en la literatura científica/académica.
- Profundidad y coherencia en la reflexión crítica.

Escala de valoración

- 0-3: nivel muy básico o insuficiente.
- 4-6: nivel medio, con áreas de mejora.
- 7-8: nivel bueno, con reflexiones claras y bien argumentadas.
- 9-10: nivel excelente, reflexión profunda, con conexiones claras y bien fundamentadas, tanto personales como profesionales.

4. Conclusión

Este capítulo invita a tomar conciencia y asumir el reto de desafiar la ceguera de género que todavía atraviesa muchas acciones socioeducativas. Incorporar una perspectiva de género e interseccional no debe entenderse como un añadido, sino como una responsabilidad fundamental para avanzar hacia prácticas más justas, equitativas y respetuosas con la diversidad.

Reconocer y poner en cuestión los sesgos androcéntricos, sexistas, heteronormativos y coloniales en el ejercicio profesional resulta imprescindible para construir respuestas socioeducativas

más conscientes y transformadoras, alineadas con los derechos de la infancia, la adolescencia y sus familias. Formarse en esta mirada crítica es, en definitiva, un compromiso ético y de justicia social con una acción socioeducativa verdaderamente inclusiva.

5. Referencias bibliográficas

- Agapoff, Jame A. (2022). A gender primer for psychiatrists. *Current Psychiatry*, 21(11), 32-33. <https://doi.org/10.12788/cp.0306>
- Agud, Ingrid; Amat, Meritxell; Bertran, Marta; Caravaca, Alejandro; Chamorro, Constanza Javiera; Corbella, Laura; Empain, Joanna; Flores, Clara; Forada, Mireia; Gavaldà, Xènia; Llos, Berta; López, Sara; Macià, Spei; Marbà, Anna; Prat, Maria; Puente, Sílvia; Rifà, Montserrat y Sánchez, Angelina (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/226865>
- Anzaldúa, Gloria (2021). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. Capi-tán Swing Libros.
- Arendt, Hannah (2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. [Traducción de Carlos Ribalta]. Lumen.
- Bosch-Fiol, Esperanza y Ferrer-Pérez, Victoria Aurora (2019). El Modelo Piramidal: alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas*, 27(2), e54189. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254189>
- Bower, Laura Jane (2024). The thorn in feminism's side: black feminist reconceptualization and defence of #tradwives and the #tradwife movement. *Journal of Gender Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09589236.2024.2423198>
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, Judith (1998). Merely Cultural. *New Left Review*, 227(1), 33-44.
- Butler, Judith (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New left review*, 2: Socializar el bienestar, socializar la economía, 2, 109-121. <https://newleftreview.es/issues/2/articles/judith-butler-el-marxismo-y-lo-meramente-cultural.pdf>
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cabral, Mauro (5 de junio de 2009). Cisexual. *Diario* pág. 12, *suplemento Soy*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-803-2009-06-12.html>

- Cantero-Sánchez, Mayte (2023). Aportaciones de Kimberlé Crenshaw a la noción de interseccionalidad: mecanismos de invisibilización y reivindicación. *Lectora: revista de dones i textualitat*, 29, 137-151. <https://doi.org/10.1344/Lectora2023.29.8>
- Cho, Sumi; Crenshaw, Kimberlé W. y McCall, Leslie (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Cobo, Rosa (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuaderno de Trabajo Social*, 18, 249-258.
- Connell, Raewyn (2010). Kartini's children: on the need for thinking gender and education together on a world scale. *Gender and Education*, 22(6), 603-615. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.519577>
- Connell, Raewyn W. y Messerschmidt, James W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/089124320527863>
- Consejo de Europa (2024). *What is gender mainstreaming?* <https://www.coe.int/en/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming>
- Contreras, Claudia y Flores, Paula (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(1), 82-92. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>
- Corbella, Laura (2023). *La dimensión ética en la relación socioeducativa: una teoría fundamentada*. [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/688698>
- Crenshaw, Kimberlé W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- 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. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>
- Foradada-Villar, Mireia (2021). *Jóvenes tuteladas: El capital social un recurso empoderante frente a las violencias machistas y otras formas de vulnerabilidad* [tesis doctoral, Universidad de Lleida]. Depósito Digital de la Universidad de Lleida. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673436>

- Foradada-Villar, Mireia y Sala-Roca, Josefina (2025). Young women in foster care: Social support capital as an empowerment resource against gender-based violence in intimate partners. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-025-01023-z>
- Freire, Paulo (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, Verónica Fernanda; Cruz, Erika y Mejía, Carlos (2022). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Revista Reflexiones*, 101(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/rr.v10i1.43649>
- Gil, Eva P. y Lloret, Imma (2007). *La violencia de género*. UOC. <http://hdl.handle.net/10609/111126>
- González, Anahí Gabriela y Ballardo, María Belén (2024). El transfeminismo no es un humanismo: cruces entre animalidad y género. *Astrolabio. Nueva Época*, 33, 106-133. <https://dx.doi.org/10.55441/1668.7515.n33.41110>
- González-Oronoz, Mirelur (2024). El empoderamiento de las mujeres. 7 claves para comprenderlo desde una perspectiva de género. *Femeris*, 9(3), 8-33. <https://doi.org/10.20318/femeris.2024.8868>
- Harbo, Lotte y Kemp, Robyn (2020). Social pedagogical perspectives on fidelity to a manual: Professional principles and dilemmas in everyday expertise. *Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.012>
- Hibbs, Caroly (2014). Cissexism. En Tomas Teo (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. (pp. 235-237). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_679
- hooks, bell (2000). *All about love: New visions*. HarperCollins.
- hooks, bell (2014). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. Taylor and Francis.
- Inglehart, Roman y Norris, Pippa (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press.
- Kikinezhdi, Oksana; Kiz, Olha y Shulha, Iryna (2019). Gender sensitive university as a subject of social interaction in the territorial community. *Social Work and Education*, 6(2), 144-153. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.2.3>
- Killermann, Sam (2017). *A Guide to Gender: The Social Justice Advocate's Handbook*. Impetus Books.
- Kutassy, Dorottya; Platero, Lucas; Sadurní, Núria; Ancín, Ruth África; Blanco, Irene, y Pastor, Yolanda (2023). *Infancias de colores - Colourful Childhoods. Recomendaciones para la elaboración de protocolos con los que prevenir y combatir la violencia contra las infancias y adolescentes*.

- cias LGTBIQ en contextos vulnerables.* Servicio de Publicaciones de la URJC. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212826>
- Leach, Fiona; Dunne, Miread y Salvi, Francesca (2014). *School-Related Gender-Based Violence: A Global Review of Current Issues and Approaches in Policy, Programming and Implementation responses to School Violence (SRGBV) for the education sector.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/school-related-gender-based-violence-global-review-current-issues-and-approaches>
- Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 215, pp. 78986-79029. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2015/07/21/17>
- López, Miguel (2017). Heteronormatividad. En Lucas Platero; María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 228-238). Edicions Bellaterra.
- López, Mónica; Martínez-Jothar, Gabriela; Brummelaar, Mijntje ten; Parra, Luis Armando; San Román, Beatriz y Mallon, Gerald (2024). «They told me that you can be with whomever you want, be who you are»: Perceptions of LGBTQ+ youth in residential care regarding the social support provided by child welfare professionals. *Children and Youth Services Review*, 159, 107498. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107498>
- López-Rodríguez, Silvia (2017). Empoderamiento. En Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 169-175). Edicions Bellaterra.
- Lousada, José Fernando (2024). *Mujeres y Discriminación Interseccional: Un Ensayo Sobre Las Mujeres en Los Márgenes* (1.ª ed.). Dykinson.
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Mancini, Jay A.; Nelson, John, P.; Bowen, Gary. L. y Martin, James. A. (2006). Changing the ways communities support families to prevent intimate partner violence. Preventing intimate partner violence: A community capacity approach. *Prevention of Intimate Partner Violence*, 3(3-4), 203-228. https://doi.org/https://doi.org/10.1300/J146v13n03_08
- Martínez-Guzmán, Antar (2017). Cis. En Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 83-88). Edicions Bellaterra.
- Martínez, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Edu-*

- cación, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Marugán, Begoña (2020). Género. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 199-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5273>
- Mateos, Ainoa (2011). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa* (vol. 1) [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/482088>
- Mateos, Ainoa (2013). *Programa GENER@T. Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Pirámide.
- Mateos, Ainoa y Rodríguez, Julio (2023). Capítulo 1. Perspectiva de género. En Ainoa Mateos (coord.), *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa*. Cápsula formativa multimedia. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198061>
- Mateos, Cristina (2017). Binarismo. En Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 47-55). Edicions Bellaterra.
- Middel, Floor; López, Mónica; Fluke, John y Grietens, Hans (2022). Racial/ethnic and gender disparities in child protection decision-making: What role do stereotypes play? *Child Abuse & Neglect*, 127, 105579.
- Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas.
- Nagoshi, Julie J.; Nagoshi, Craig T. y Brzuzy, Stephan/ie (2014). *Gender and Sexual Identity*. Springer.
- Paul, June C. (2020). Exploring support for LGBTQ youth transitioning from foster care to emerging adulthood. *Children and Youth Services Review*, 119, 105481.
- Pié, Asunción (2013). L'Epistemología feminista d'Audre Lorde (1934-1992) i la teoria Queer en la pedagogia social del segle XXI. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 21, 115-141. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.112>
- Pié, Asunción (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad: para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Pedagogies UB.
- Pla, Isabel; Adam, Antoni y Bernabeu, Isabel (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. *Norte de salud mental*, XI(46), 20-28.
- Platero, Lucas (2017). Trans* (con asterisco). En Lucas Platero, María

- Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 409-415). Edicions Bellaterra.
- Rifà, Teresa (2018). *Educació i Pedagogia. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats.
- Rodó de Zárate, María (2021). *Interseccionalitat: Desigualtats, llocs i emocions*. Tigre de Paper.
- Rumens, Nick (2016). Heterosexism. En Abbie E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071891414.n210>
- Scott, Joan W. (1986). *Gender: A useful category of historical analysis*. Oxford University Press.
- Skelton, Christine y Francis, Becky (eds.) (2005). *Feminist Critique of Education: Fifteen Years of Gender Development*. Routledge.
- Tamarit, Amparo; Lila, Marisol y Gracia, Enrique (2005). *Módulo IV. Aspectos psicosociales. Material del Postgrado de Especialización Universitaria en Violencia de Género* (4.ª ed.). Material docente. Alfa Delta.
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-95). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zabalza, Miquel Ángel (2011). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.