

MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**INTERSECCIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO**



Co-funded by
the European Union

Nombre del proyecto InterHEd. Interseccionalitat en l'educació superior

Código del proyecto 2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

Financiación Co-funded by Erasmus+ KA220 in Higher Education

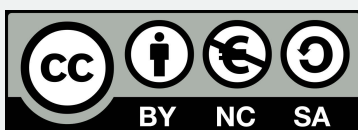
Responsable del resultado Uniwersytet Jagielloński

Colaboración Technische Universität Dortmund and Universitat de Vic -
Universitat Central de Catalunya

Año de publicación 2026

Este resultado forma parte de InterHEd: Intersectionality in Higher Education, un proyecto Erasmus+ que tiene como finalidad avanzar hacia instituciones de educación superior más inclusivas y diversas mediante la promoción de la transversalidad de la interseccionalidad en la docencia universitaria. Este modelo de formación se ha desarrollado en el marco del Paquete de Trabajo 3 (WP3): Aprendizaje mutuo y sensibilización, que tiene como objetivo generar conocimiento transferible para apoyar el desarrollo de competencias pedagógicas y recursos curriculares para incorporar transversalmente la interseccionalidad en la docencia universitaria.

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente las opiniones de las autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Para consultar los términos de la licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Consortio



Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

Gloria García-Romeral (PI, Coordinadora del Projecte)

Technische Universität Dortmund

Liudvika Leisyte (PI)

Uniwersytet Jagielloński

Marta Warat (PI)



Co-funded by
the European Union

InterHEd. Inerseccionalidad en la Educación Superior

in: /interhed

✉ gloria.garciaromeral@uvic.cat

Índice

1. PROPÓSITO DEL MODELO DE FORMACIÓN	4
2. ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	5
3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	6
4. DESARROLLO CURRICULAR.....	7
5. LISTA DE REFERENCIAS	16
6. EVALUACIÓN	21
7. ANEXOS – MATERIALES PARA IMPRIMIR.....	24

1. PROPÓSITO DEL MODELO DE FORMACIÓN

La educación superior es cada vez más diversa, con estudiantes que aportan al aula una amplia variedad de identidades, orígenes, experiencias y necesidades de aprendizaje. Si bien esta diversidad enriquece las comunidades académicas, también plantea a las universidades el reto de crear entornos de aprendizaje equitativos, inclusivos y sensibles a la complejidad de las experiencias vitales del alumnado. Por ello, el personal docente desempeña un papel fundamental a la hora de garantizar que las prácticas docentes reconozcan y aborden las diferentes formas en que las desigualdades pueden afectar a la participación, el aprendizaje y el éxito académico.

La interseccionalidad ofrece un marco valioso para comprender cómo las múltiples identidades sociales y los sistemas de poder interactúan y configuran las experiencias del alumnado en la educación superior. En lugar de centrarse en dimensiones únicas de la diversidad de manera aislada, una perspectiva interseccional invita al personal docente a considerar cómo factores como el género, la racialización, la etnia, la discapacidad, la clase social, la sexualidad, la edad o el origen migratorio pueden entrecruzarse e influir en el acceso del alumnado al aprendizaje, su participación en el aula, la evaluación y su sentimiento de pertenencia.

A pesar del creciente reconocimiento de la interseccionalidad en la investigación y las políticas de educación superior, muchos docentes universitarios manifiestan incertidumbre sobre cómo trasladar esta perspectiva a la práctica docente cotidiana. Aplicar la interseccionalidad en el aula requiere no solo ser conscientes de la diversidad, sino también tener la capacidad de reflexionar críticamente sobre los propios supuestos docentes, reconocer las posibles barreras a la inclusión y seleccionar enfoques pedagógicos que respondan a los diferentes contextos educativos.

El proyecto InterHEd. Intersectionality in Higher Education responde a esta necesidad promoviendo la incorporación transversal de la interseccionalidad en la educación superior mediante la investigación, la colaboración institucional y el desarrollo de recursos educativos prácticos. **Este modelo de formación ha sido diseñado para apoyar al personal docente universitario en el desarrollo tanto de una comprensión conceptual como de competencias prácticas para implementar**

un enfoque interseccional en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reconociendo que la docencia se desarrolla en contextos institucionales, disciplinares y culturales diversos, **este modelo de formación debe entenderse como un marco pedagógico flexible y no como un guion de formación fijo. Se recomienda que las personas facilitadoras adapten las actividades, los ejemplos y los materiales propuestos a las necesidades de las personas participantes y a sus contextos institucionales.** Asimismo, se invita al profesorado universitario que participa en la formación a reflexionar críticamente sobre cómo los conceptos y las herramientas presentados pueden trasladarse a sus propios contextos disciplinares y a la práctica docente cotidiana.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Los talleres y las formaciones realizados con personal docente universitario han puesto de manifiesto que este colectivo necesita **tanto una comprensión más sólida de la interseccionalidad como herramientas más prácticas para aplicarla en contextos de educación superior.** Aunque las cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión están presentes en los debates universitarios, a menudo las personas participantes no disponen de marcos conceptuales que les ayuden a comprender cómo las múltiples dimensiones de la identidad y las desigualdades se entrecruzan y configuran las experiencias educativas del alumnado.

La evaluación también ha puesto de manifiesto **la necesidad de reforzar las capacidades reflexivas y analíticas de las personas participantes.** El personal docente necesita oportunidades para examinar críticamente cómo sus propias identidades, posiciones profesionales, culturas disciplinares y experiencias vitales influyen en las prácticas docentes, así como para reconocer cómo determinadas decisiones aparentemente neutrales sobre la participación, la evaluación o la organización del aula pueden generar barreras para el alumnado.

La evaluación también ha puesto de manifiesto **la necesidad de reforzar las capacidades reflexivas y analíticas de las personas participantes.** El personal docente necesita oportunidades para examinar críticamente cómo sus propias identidades, posiciones profesionales, culturas disciplinares y experiencias vitales influyen en las prácticas docentes, así como para reconocer cómo determinadas

decisiones aparentemente neutrales sobre la participación, la evaluación o la organización del aula pueden generar barreras para algunos estudiantes.

Finalmente, las personas participantes han expresado la **necesidad de disponer de estrategias prácticas que contribuyan a una docencia más inclusiva**. Por este motivo, la formación se centra en el desarrollo de habilidades para identificar las desigualdades interseccionales, analizar situaciones docentes reales e introducir ajustes concretos que mejoren la inclusión sin comprometer los estándares académicos. Para garantizar su relevancia y eficacia, los contenidos y los ejemplos deben adaptarse al contexto institucional, disciplinar y nacional específico de las personas participantes.

3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al final del taller, las personas participantes serán capaces de:

1. **Definir** la interseccionalidad y explicar su relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.
2. **Identificar los ejes de desigualdad** que se entrecruzan y que pueden configurar las experiencias, la participación y el acceso al aprendizaje del alumnado.
3. **Reflexionar sobre la propia posición docente** y reconocer cómo el rol institucional, el contexto disciplinar, la identidad, la biografía y las experiencias vitales pueden influir en las prácticas docentes.
4. **Analizar las prácticas docentes y las situaciones en el aula** para identificar decisiones aparentemente neutrales que pueden generar barreras desiguales para diferentes estudiantes.
5. **Proponer ajustes concretos en la práctica docente** que reduzcan los efectos excluyentes, manteniendo al mismo tiempo los estándares académicos y las expectativas de aprendizaje.
6. **Distinguir entre los cambios que se pueden implementar a escala individual en la práctica docente y las cuestiones que requieren acciones institucionales o sistémicas.**

4. DESARROLLO CURRICULAR

Duración total: 4 horas

Durada	Contenido	Notas metodológicas	Materiales
15'	INTRODUCCIÓN: Bienvenida y presentación de las personas facilitadoras, seguida de una breve presentación de las personas participantes (nombre, disciplina académica y tipo de clases que imparten). Presentación general del programa Normas básicas de comunicación		Conocernos, Agenda, Acuerdos del grupo).
30'	PRESENTACIÓN. PARTE 1: ¿QUÉ ES LA INTERSECCIONALIDAD? • Comprender la diversidad • Ejes de desigualdad (rueda de las identidades sociales) • Definición de la interseccionalidad • Tipos de interseccionalidad (estructural, política y representacional)	Aseguraos de que comprendéis el concepto de interseccionalidad y que sabéis cómo aplicarlo a la práctica. Si es necesario, revisad algunos de los textos seleccionados de las lecturas básicas recomendadas sobre interseccionalidad (véase el apartado "Listado de referencias" abajo) y consultad la <i>Guía InterHEd</i> , capítulo 3, p. 28–37, para profundizar en los fundamentos conceptuales de la interseccionalidad y en su aplicación a la docencia universitaria.	Material adicional: lecturas básicas sobre interseccionalidad (véase el apartado "Listado de referencias", abajo).
30'	EJERCICIO 1: «MIS POSICIONES DOCENTES – UN MAPA INTERSECCIONAL DE LA IDENTIDAD»	Aseguraos de que podéis explicar con claridad todas las categorías incluidas en el mapa de la identidad.	Copias impresas de la Hoja de trabajo 1 (Rueda del poder) y bolígrafos.

	1. Introducción de la persona facilitadora (5 minutos): <i>A menudo hablamos de inclusión fijándonos en el alumnado. Para comprender mejor la interseccionalidad, en este ejercicio cambiamos la perspectiva y ponemos el foco en nuestra propia práctica docente.</i> Cada miembro del profesorado enseña desde una posición determinada, condicionada por el poder institucional, la disciplina y también por la identidad, la biografía y las experiencias vitales. Estas dimensiones se entrecruzan e influyen en nuestra manera de enseñar, en aquello que percibimos y en aquello que dejamos fuera. <i>El objetivo no es hacer una autoevaluación ni una “confesión”, sino tomar conciencia de cómo nuestra identidad y nuestra posición como docentes influyen en las decisiones didácticas. Dentro de un momento trabajaréis individualmente, pero antes observad la ilustración de la rueda de la diversidad social. ¿Está todo claro o hay alguna categoría que queráis comentar o aclarar?</i> 2. Reflexión individual: mi posición (5 minutos)	Prestad especial atención a aquellas dimensiones que a menudo se consideran «invisibles» porque representan posiciones socialmente dominantes o mayoritarias. Estad preparados para explicar qué significan estas categorías y por qué son relevantes, por ejemplo, conceptos como la <i>identidad cisgénero</i>, que pueden pasar desapercibidos precisamente porque se consideran la norma. Grupos de 4–5 personas. Aseguraos de abordar aspectos que a menudo se consideran “neutrales”, pero que tienen un impacto claro en lo que sucede en el aula. Por ejemplo, requisitos como la participación obligatoria en los debates en clase, plazos estrictos sin posibilidad de flexibilidad, o el supuesto de que todo el alumnado puede participar fácilmente en conversaciones espontáneas pueden situar en desventaja a las personas con responsabilidades de cuidado, condiciones de salud crónicas, barreras lingüísticas o trayectorias educativas diversas. Hacer visibles estas posiciones	Este ejercicio se puede complementar con la actividad <i>Identity Web</i> (Red de identidad) descrita en la <i>Guía InterHEd</i> (p. 35), que facilita la reflexión sobre cómo las múltiples dimensiones de la identidad configuran las experiencias de aprendizaje y docencia.
--	--	--	--

	Pedid a las personas participantes que trabajen en silencio con la Hoja de trabajo 1. La tarea consiste en señalar dónde se sitúan en las diferentes áreas de la rueda del poder. 3. Intercambio en pequeños grupos (10 minutos) En pequeños grupos, discutid las siguientes preguntas: • ¿Os ha resultado fácil situaros en determinadas áreas de la rueda? • ¿Os ha sorprendido vuestra posición en el mapa? • ¿Cómo afecta vuestra posición en un área a las demás? 4. Síntesis grupal: qué se hace visible (10 minutos) • ¿Cómo se relacionan vuestras posiciones dentro de estas dinámicas de poder con vuestro rol docente? ¿De qué manera vuestra propia posición influye en cómo enseñáis, cómo interpretáis el comportamiento del alumnado y cómo os relacionáis con las	“transparentes” es clave para reflexionar sobre el poder, los privilegios y la propia posición situada.	
--	--	--	--

	personas a quienes enseñáis? Las personas facilitadoras pueden utilizar algunas de las preguntas de reflexión seleccionadas de la <i>Guía InterHEd</i> (<i>Diseño curricular</i>, p. 50–57; <i>Metodologías docentes</i>, p. 62–63) para profundizar en la discusión sobre la posicionalidad y las relaciones de poder en la docencia.		
15'	PAUSA		
30'	PRESENTACIÓN. PARTES 2 Y 3: Interseccionalidad en la educación superior, herramientas del proyecto y buenas prácticas docentes • Entorno de aprendizaje • Materiales y métodos didácticos • Evaluación y calificación • Resultados del proyecto: informes de “Prácticas prometedoras” y “Métodos pedagógicos innovadores” • Buenas prácticas docentes	Esta parte de la presentación debe basarse en el conjunto de herramientas de InterHEd, utilizando sus preguntas de reflexión como puntos de partida para el debate en lugar de como una lista de comprobación. Animad a las personas participantes a examinar críticamente cómo las prácticas docentes, a menudo percibidas como neutrales, pueden generar experiencias desiguales para diferentes estudiantes. Entornos de aprendizaje (Capítulo 4, p. 38–48) Metodologías docentes (Capítulo 6.1, p. 62–63) Participación (Capítulo 6.2, p. 65–67)	

		Evaluación (Capítulo 6.3, p. 70–74)	
90' + 15' pausa	EJERCICIO 2: “ENTRAR EN LA SITUACIÓN – UNA SIMULACIÓN INTERSECCIONAL DE PRÁCTICAS DOCENTES” (tiempo total: aprox. 90 minutos) FASE 1: Introducción (total: 15 minutos) 1. Instrucciones y normas básicas (3 minutos) Instrucciones para las personas participantes: <i>Os invitamos a participar en un ejercicio de simulación. En un momento, cada persona recibirá un rol que deberá “asumir”. Los roles son hipotéticos, pero están basados en experiencias reales.</i> <i>El objetivo es explorar cómo determinadas prácticas y decisiones docentes pueden tener consecuencias diferentes para distintas personas, y reflexionar sobre cómo reducir las desigualdades. No buscamos soluciones ideales o perfectas, sino identificar momentos en los que puede surgir el riesgo de exclusión o de trato desigual.</i> <i>Cada persona habla desde la perspectiva de su rol, no</i>	Utilizando el Material 2, preparad tarjetas de rol (en hojas separadas) para que las personas participantes puedan extraerlas, así como los escenarios que leerá la persona facilitadora. El número de tarjetas de rol debe corresponder al número de personas participantes (una tarjeta por participante). Podéis invitar a las personas participantes a seleccionar aleatoriamente una tarjeta de rol del conjunto completo o bien seleccionar previamente un número más reducido de tarjetas, en función del tema o de las dimensiones interseccionales en las que queráis centrar el ejercicio. El número de casos se puede ajustar durante el ejercicio en función del tiempo disponible, de la respuesta y la implicación del grupo, y de las cuestiones que se consideren especialmente relevantes. Sin embargo, es necesario debatir como mínimo un caso de cada una de las cuatro dimensiones temáticas. La gestión del tiempo es esencial en este ejercicio. Por ejemplo, 5–6 casos ×	Material 2 (tarjetas de roles y escenarios) Papel y bolígrafos

	<i>desde sus propias opiniones o experiencias.</i> 2. Visualización y adopción del rol (8 minutos) Visualización silenciosa (4 minutos) Pedid a las personas participantes que cierren los ojos o bajen la mirada y reflexionen en silencio sobre las siguientes preguntas [leed lentamente]: ¿Cómo es tu mañana? ¿Qué tienes que "gestionar" antes de salir de casa? ¿Cómo llegas a la universidad? ¿Cómo te sientes cuando entras en el edificio? ¿Cómo te sientes en las interacciones con otros estudiantes? ¿Has hablado hoy? ¿Qué piensas cuando vuelves a casa después de la universidad? ¿Qué harás el resto del día? ¿Qué es lo más pesado para ti hoy? ¿Qué te hace sentir seguridad y qué te la quita? Situarse en el rol (3 minutos) Pedid a las personas participantes que escriban 2–3 frases que empiecen con: • “Como [nombre del personaje], hoy me preocupa...” • “En la universidad me siento segura cuando...” • “Lo más difícil para mí es...”	aproximadamente 8 minutos por caso = 40–50 minutos, más la síntesis final. Planificad una pausa durante el ejercicio, una vez finalizada la parte de trabajo con los casos y antes de la síntesis (entre la Etapa 2 y la Etapa 3). En función de la temática del caso (entorno de aprendizaje, metodología docente, participación o evaluación), utilizad las preguntas de reflexión correspondientes de la <i>Guía InterHEd</i> para favorecer un análisis más profundo de las desigualdades, las barreras y las posibles respuestas inclusivas. Preguntas relevantes de la Guía InterHEd – Entornos de aprendizaje (<i>Guía InterHEd</i>, capítulo 4, p. 43) Al analizar el caso, tened en cuenta: • ¿Quiénes son los estudiantes implicados en esta situación? • ¿Qué necesidades diversas (p. ej., sensoriales, de movilidad, lingüísticas, culturales, digitales o	
--	---	---	--

	• <i>Estas reflexiones no se comparten con el grupo, sino que se mantienen en el ámbito personal.</i> 3. Explicación de la estructura del trabajo con los casos (2 minutos) Instrucciones para las personas participantes: <i>Se leerá cada caso en voz alta. En primer lugar, hablarán las personas cuyos personajes pueden experimentar dificultades en esta situación y explicarán por qué.</i> <i>Después, debatiremos qué se podría hacer de manera diferente. La persona facilitadora gestionará el orden de las intervenciones y el tiempo.</i> ETAPA 2: Trabajo con casos Estructura para trabajar cada caso: • Presentación del caso (1 minuto) • Identificación de los riesgos de desigualdad interseccional (indicando los personajes) (3–4 minutos) Preguntas orientativas para el grupo:	económicas) pueden tener? • ¿El entorno de aprendizaje es accesible e inclusivo para todo el alumnado? • ¿Se reconocen y abordan las necesidades tecnológicas, de accesibilidad o de apoyo? Utilizad estas preguntas para identificar posibles barreras y debatir sobre posibles ajustes que puedan mejorar la inclusión sin reducir los estándares académicos. Preguntas relevantes de la Guía InterHEd – Metodologías docentes <i>(Guía InterHEd, capítulo 6.1, p. 63)</i> Cuando comentéis el caso, reflexionad sobre: • ¿Qué supuestos se están haciendo sobre el alumnado y sobre cómo aprende? • ¿Qué realidades, experiencias o perspectivas se reconocen en el enfoque docente? • ¿Las relaciones de poder son visibles y	
--	---	--	--

	• ¿Qué personaje(s) podría(n) encontrarse en una situación más difícil? • ¿En qué momento aparece la dificultad (organización, participación, evaluación)? • ¿Cuál es exactamente la barrera? 3. Intervenciones docentes a microescala (3–4 minutos) ¿Qué pequeños cambios puede introducir el personal docente sin reducir la calidad de la docencia? PAUSA ETAPA 3: Síntesis y reflexión Salir del rol (8–10 minutos) Instrucciones para las personas participantes: Dejad de hablar como vuestro personaje e intentad observar la experiencia desde un nivel panorámico. • ¿Qué os ha resultado difícil de asumir de este rol? • ¿Qué reflexiones o ideas os surgen después de realizar el ejercicio? Traslado a la práctica (10 minutos) Preguntas:	se da respuesta a ellas? • ¿Podrían métodos docentes alternativos crear oportunidades de aprendizaje más equitativas? Utilizad estas preguntas para explorar cómo las prácticas docentes pueden favorecer o perjudicar involuntariamente a determinados estudiantes. Preguntas relevantes de la Guía InterHEd – Participación <i>(Guía InterHEd, capítulo 6.2, p. 67)</i> Cuando analicéis la participación en cada caso, tened en cuenta: • ¿A quién se anima a participar y quién tiene las condiciones para hacerlo? • ¿Quién puede quedarse en silencio o sentirse excluido? • ¿Cómo se distribuyen las oportunidades para participar? • ¿Hay diferentes maneras para que el alumnado se implique y participe? Utilizad estas preguntas para identificar las barreras a la participación y debatir estrategias que favorezcan	
--	--	---	--

	• ¿Qué decisiones docentes parecían neutrales, pero han resultado no serlo? • ¿Qué puedo cambiar en mi práctica docente inmediatamente o a partir del próximo semestre? • ¿Qué requiere una decisión sistémica y qué queda dentro de mi margen de acción?	una participación más equitativa. Preguntas relevantes de la Guía InterHEd – Evaluación <i>(Guía InterHEd, capítulo 6.3, p. 72)</i> Cuando comentéis situaciones relacionadas con la evaluación, tened en cuenta: • ¿Quién se beneficia del formato de evaluación actual? • ¿Qué barreras se pueden generar para determinados estudiantes? • ¿Son posibles diferentes formas de evaluación? • ¿La evaluación permite que todo el alumnado demuestre sus aprendizajes de manera significativa? Utilizad estas preguntas para reflexionar sobre cómo las prácticas de evaluación pueden reproducir o reducir las desigualdades.	
15'	CIERRE DEL TALLER / FEEDBACK 1. Reflexión final en silencio: un cambio (5 minutos) Pedid a las personas participantes que completen	Se invita a las personas participantes a continuar su reflexión utilizando las preguntas orientativas incluidas a lo largo de los capítulos 4–6 de la Guía InterHEd.	Papel y bolígrafos

	en silencio las siguientes frases: • <i>¿Qué me ha gustado?</i> • <i>Estaría mejor si...</i> • <i>¿Qué he aprendido / aportado personalmente?</i> • <i>¿Qué haré a partir de ahora en mi práctica docente?</i> No habrá debate, ya que esta reflexión debe permanecer como una “reserva” interna para el futuro. 2. Compartir en grupo con la pregunta: <i>¿Qué ha sido lo más importante para mí hoy? ¿Qué quiero compartir?</i>		
--	--	--	--

5. LISTA DE REFERENCIAS

Los elementos **destacados en negrita** constituyen las lecturas básicas necesarias para comprender la interseccionalidad.

Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text* 22(79): 117–139.

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.

Ahmed, S. (2005). *The Cultural Politics of Emotion*. Routledge.

Ahmed, S. K. (2018). *Being the change: Lessons and strategies to teach social comprehension*. Heinemann.

Andersen, M. L. (1991). Feminism and the American Family Ideal. *Journal of Comparative Family Studies*, 22(2), 235–46.

Andersen, M. L., and Hill Collins, P., eds. (1998). *Race, Class, and Gender: An Anthology, Third Edition*. Wadsworth Press.

Anthias, F., i Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class in the Anti-Racist Struggle*. Routledge.

Cho, S., Crenshaw, K. W., i McCall, L. (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>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.

Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–99.

Crenshaw, K. (1992). “Whose Story Is It Anyway? Feminist and Antiracist Appropriations of Anita Hill. *En Race-ing Justice, En-Gendering Power*, ed. Toni Morrison, 402–40. Pantheon.

Crenshaw, K. (1993). Beyond Racism and Misogyny: Black Feminism and 2 Live Crew. *En Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment*, ed. Mari J. Matsuda, Charles R. Lawrence III, Richard Delgado, and Kimberle Crenshaw, 111–32. Westview.

Crenshaw, K. (1997). Color Blindness, History, and the Law. *En The House That Race Built*, ed. Wahneema Lubiano, 280–88. Pantheon.

d’Emilio, J., i Freedman, E. (1988). Race and Sexuality. *En Intimate Matters: A History of Sexuality in America*, 85–108. Harper and Row.

Davis, A. Y. (1978). Rape, Racism and the Capitalist Setting. *Black Scholar* 9(7): 24–30.

Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.

Davis, A. Y. (1989). *Women, Culture, and Politics*. Random House.

Davis, A. Y. (1997). Race and Criminalization: Black Americans and the Punishment

Industry. En *The House That Race Built*, ed. Wahneema Lubiano, 264–79. Pantheon.

Davis, A. Y. (1971/1995). Reflections on the Black Woman's Role in the Community of Slaves. En *Words of Fire: An Anthology of African American Feminist Thought*, ed. Beverly Guy-Sheftall, 200–18. New Press.

Davis, A. Y. (1998). *Blues Legacies and Black Feminism*. Vintage.

Davis, K., and Lutz, H. eds. (2024). *The Routledge International Handbook of Intersectionality Studies*. Routledge.

Hartsock, N. M. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. En *Discovering Reality*, ed. Sandra Harding and Merrill B. Hintikka, 283–310. D. Reidel.

Hill Collins, P. (1998). Intersections of Race, Class, Gender, and Nation: Some Implications for Black Family Studies. *Journal of Comparative Family Studies* 29(1), 27–36.

Hill Collins, P. (1998). It's All In the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. *Hypatia* 13(3), 62– 82.

Hill Collins, P. (1999). Producing the Mothers of the Nation: Race, Class and Contemporary U.S. Population Policies. En *Women, Citizenship and Difference*, ed. Nira Yuval-Davis. Zed Books.

Hill Collins, P. (1986). Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems* 33(6), 14–32

Hill Collins, P., and Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. 2a Edició. Polity.

Holloway, K. (1995). The Body Politic. En *Codes of Conduct: Race, Ethics, and the Color of Our Character*, 15–71. Rutgers University Press.

hooks, b. (1981/2015). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. Routledge.

hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.

hooks, b. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. South End Press.

- McCall, L. (2005) The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-800.
- Miles, A. (1998). North American Feminisms/Global Feminisms: Contradictory or Complementary? En *Sisterhood, Feminisms, and Power: From Africa to the Diaspora*, ed. Obioma Nnaemeka, 163-82. Africa World Press.
- Mohanty, Ch. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Boundary 2*, 12(3), 333-358.
- Scheurich, J. J., i Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased?. *Educational researcher*, 26(4), 4-16.
- Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (2008). *Outside in the Teaching Machine*. Routledge.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak. A Nelson, C., and Grossberg, L. eds. *Marxism and the Interpretation of Culture*. Macmillan.
- Williams, P. J. (1995). *The Rooster's Egg: On the Persistence of Prejudice*. Harvard University Press.
- Williams, P. J. (1991). *The Alchemy of Race and Rights: Diary of a Law Professor*. Harvard University Press.
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and Nation*. SAGE.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. SAGE. .

PUBLICACIONS I RECURSOS D'INTERHED

García-Romeral, Gloria, i Garcia-Castillo, Marina. (2025). *De la reflexión a la acción: La Guía de Recursos InterHEd para Incorporar la Interseccionalidad en la Educación Superior*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. https://repositori.uvic-ucc.cat/bitstream/handle/10854/180871/artconlli_a2026_garcia_romeral_gloria_de_la_

reflexion_accion_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y

García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena. (2025). *Métodos pedagógicos innovadores: Informe sobre herramientas pedagógicas para incorporar la interseccionalidad en la docencia universitaria*. https://repositori.uvic-ucc.cat/bitstream/handle/10854/180605/artconlli_a2025_garcia_romeral_gloria_meto_des_pedagogics_innovadors_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y

García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena. (2026). From legislative mandates to student demands: Institutionalising intersectionality in Spanish universities. *Social Inclusion*, 14. <https://doi.org/10.17645/si.11641>

Leišytė, Liudvika, Deem, Rosemary, i Tzanakou, Charikleia. (2021). Inclusive universities in a globalized world. *Social Inclusion*, 9(3), 1–5. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4632>

Mergner, Janina, Pekşen, Sude, i Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*, 14. <https://doi.org/10.17645/si.9829>

Warat, Marta, Michcik, Julia, i Migalska, Aleksandra. (2025). *Interseccionalitza a l'Educació Superior: Pràctiques Prometedores a la Docència*. Uniwersytet Jagielloński. <https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/PROMISING-PRACTICES-CAT.pdf>

6. EVALUACIÓN

Es importante evaluar la eficacia de la formación a la hora de alcanzar los objetivos de aprendizaje y realizar los ajustes necesarios para mejorarla.

A continuación, encontraréis una propuesta que debe adaptarse a cada contexto:

Bloque 1. Datos demográficos

1. ¿Cuántos años de experiencia tienes en la docencia universitaria? **Selecciona una opción.**
 - ☐ Más de 1 año y hasta 3 años
 - ☐ Más de 3 años y hasta 5 años
 - ☐ Más de 5 años
2. ¿En qué facultad o unidad impartes docencia? Si impartes docencia en más de una facultad o unidad, indícalas todas (pregunta de respuesta abierta).
3. ¿Cuál es tu género? **Selecciona una opción.**
 - ☐ Mujer
 - ☐ Hombre
 - ☐ Persona no-binaria
 - ☐ Prefiero no responder
 - ☐ Otro
4. ¿Qué edad tienes? **Selecciona una opción.**
 - ☐ Menos de 25 años
 - ☐ 25-34
 - ☐ 35-44
 - ☐ 45-54
 - ☐ 55-64
 - ☐ Más de 64 años
5. ¿Tienes alguna característica (edad, etnia, lengua, clase social, diversidad funcional, orientación sexual...) que consideres que tiene un impacto en tu práctica docente? **Selecciona una opción.**

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Prefiero no responder

6. (Si has respondido que sí) Descríbela brevemente: _____

Bloque 2: Conocimientos previos

- 7.** ¿Habías oído hablar anteriormente del concepto/término “interseccionalidad”?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ No estoy seguro/a // No lo sé
- 8.** ¿Cómo valorarías tus conocimientos previos sobre interseccionalidad?
- ☐ Difícil de decir // No estoy seguro/a
 - ☐ Conocimientos básicos
 - ☐ Conocimientos moderados
 - ☐ Conocimientos avanzados
 - ☐ Conocimientos muy avanzados
- 9.** ¿Habías asistido anteriormente a algún taller o clase en el que se hubiera incluido la interseccionalidad en la programación docente?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ No lo sé

Bloque 3. Satisfacción general: valora cada afirmación del 1 al 5

1 = Totalmente en desacuerdo | 2 = En desacuerdo | 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 = De acuerdo | 5 = Totalmente de acuerdo

- Satisfacción: En general, estoy satisfecho/a con la formación.
- Satisfacción: La formación ha respondido a mis necesidades y expectativas.
- Satisfacción: Estoy satisfecho/a con la persona formadora/facilitadora de esta formación.
- Participación: He tenido suficientes oportunidades para participar y compartir

experiencias.

- Participación: Me he sentido cómodo/a compartiendo mis ideas y experiencias durante la sesión.
- Claridad de los contenidos: los materiales y las explicaciones eran claros y fáciles de entender.
- Organización: la estructura y la gestión de la formación han sido eficaces.
- Tiempo: la duración de las sesiones ha sido adecuada.
- Relevancia práctica: la formación me ha ayudado a comprender mejor mi práctica docente desde una perspectiva interseccional.
- Interés: me interesa incorporar la interseccionalidad en mi práctica docente cotidiana.
- Autorreflexión: esta formación me ha ayudado a cuestionar mis privilegios y las posibles discriminaciones que he experimentado.
- Aprendizaje: mi comprensión del concepto de interseccionalidad y de su aplicación en contextos de educación superior ha aumentado.
- Satisfacción general: estoy satisfecho/a con la formación en general.

Bloque 4. Preguntas de respuesta abierta:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta formación? Proporciona ejemplos concretos.
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de esta formación? Proporciona ejemplos concretos.
- ¿En qué temas o ámbitos te gustaría profundizar a partir de los contenidos de la formación de hoy?
- ¿Tienes algún comentario o sugerencia adicional sobre cómo podemos mejorar la formación?

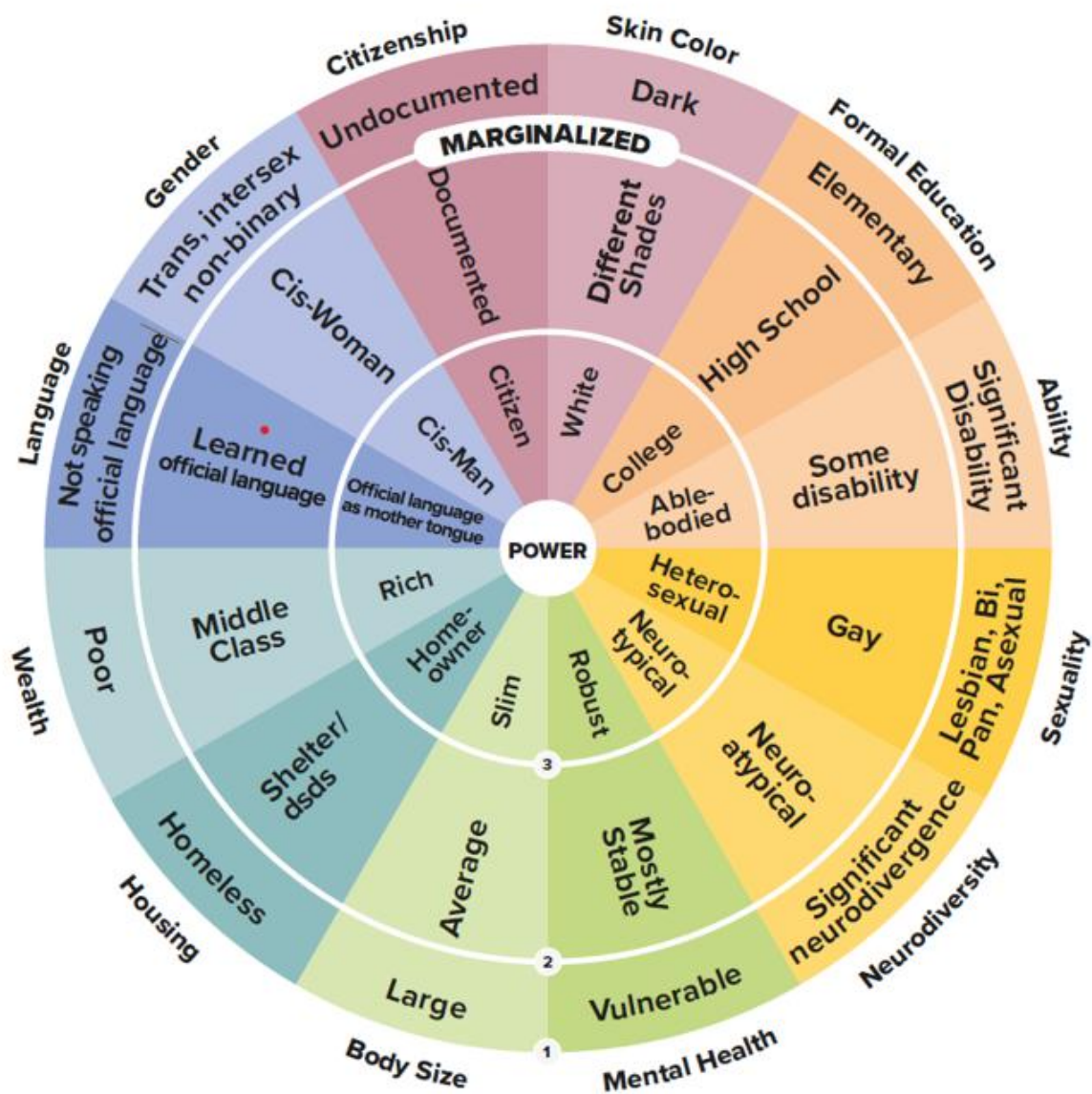
7. ANEXOS – MATERIALES PARA IMPRIMIR

Material 1 – Rueda del poder. Ejercicio 1.

Material 2 – Tarjetas de roles y escenarios. Ejercicio 2.

Material 3– 4 Fichas de evaluación de la formación por cuadrantes.

Material 1 – Rueda del poder. Ejercicio 1



Adapted from <https://ccrweb.ca/en>

Material 2 – Tarjetas de rol y de escenarios. Ejercicio 2

TARJETAS DE ROL

Samira (23) - Samira lleva hijab y es la única estudiante musulmana de su programa. A menudo siente que su identidad queda reducida a su afiliación religiosa. Su familia espera que trabaje en el negocio familiar al mismo tiempo que cursa sus estudios, lo que limita considerablemente el tiempo que puede dedicar a las tareas universitarias.

Lukas (26) – Lukas es un estudiante con una discapacidad física. Aunque el edificio principal donde se imparte docencia es accesible (sin barreras arquitectónicas), algunas actividades complementarias tienen lugar ocasionalmente en espacios a los que le resulta difícil acceder. Además, procede de una familia de clase trabajadora sin antecedentes académicos y es la primera persona de su familia en ir a la universidad.

Maria (21) - Maria es lesbiana, se trasladó de un pueblo pequeño para ir a la universidad y es la primera persona de su familia que estudia en una institución de educación superior. Tiene trastornos de ansiedad y dislexia, lo que hace que los exámenes sean especialmente difíciles para ella.

Ahmed (28) - Ahmed es un estudiante internacional procedente de Egipto. Estudia en inglés y no habla catalán. A menudo se siente socialmente aislado debido al contacto limitado con otros estudiantes. Además, trabaja a tiempo parcial en una empresa internacional.

Daria (30) - Daria es una refugiada de Ucrania que habla español a nivel comunicativo. También es madre soltera de un niño de tres años, lo que le dificulta compaginar las responsabilidades de cuidado con la asistencia a clase.

Tomas (20) - Tomas es un deportista de competición con sesiones de entrenamiento diarias y competiciones frecuentes. También vive con una enfermedad crónica y debe asistir regularmente a citas médicas, que le resultan difíciles de compaginar con su horario académico.

Juno (24) - Juno es una persona neurodivergente (dentro del espectro autista) y no binaria. A menudo tiene dificultades con las dinámicas sociales en los trabajos en grupo y no siempre siente que los materiales docentes heteronormativos representen

su experiencia. Las clases magistrales con un número elevado de estudiantes también le resultan difíciles debido a la sobrecarga de estímulos visuales y auditivos.

Jonas (23) - Jonas procede de una familia numerosa y trabaja 20 horas a la semana en el sector de la restauración para poder mantenerse. Tiene TDAH, lo que le dificulta concentrarse en textos académicos largos, y también tiene dificultades con la puntualidad y la gestión del tiempo.

Norbert (27) - Norbert estudia al mismo tiempo que cuida de su abuelo, con quien vive. Tiene una pérdida auditiva leve y depende de clases grabadas con claridad o de subtítulos para poder seguir los contenidos.

Ella (24) - Ella tiene una discapacidad invisible y vive con una enfermedad crónica que a menudo le provoca fatiga y agotamiento. Le preocupa que la perciban como una persona “perezosa” cuando solicita apoyo. También procede de un entorno de bajos ingresos y compagina los estudios con un trabajo remunerado. Mantener una media académica elevada es importante para ella para poder recibir una beca basada en el mérito académico.

David (20) - David es gay. Aunque vive abiertamente su orientación sexual en el entorno universitario, a veces experimenta comentarios homófobos sutiles en la universidad, lo que afecta a su sensación de seguridad. También vive con un trastorno de ansiedad generalizada y evita las interacciones sociales espontáneas, lo que le dificulta trabajar en grupo.

Elena (24) - Elena es una estudiante internacional de la República Democrática del Congo que vive en España desde hace dos años. Estudia en inglés y se comunica bien en esta lengua, pero tiene dificultades con textos complejos y con las discusiones espontáneas en grupo.

Michel (30) - Michel tiene una discapacidad visual y utiliza un lector de pantalla para acceder a los materiales del curso. También es padre de un niño pequeño, lo que limita considerablemente su flexibilidad horaria.

Olga (23) - Olga es una estudiante cuya familia emigró de Bielorrusia por motivos de seguridad relacionados con sus actividades de oposición política. Habla español con un acento notable. Vive con sus padres y dos hermanos en un estudio de alquiler.

Arkadius (49) - Arkadius es un estudiante adulto y su edad lo diferencia de la mayoría de sus compañeros y compañeras. A menudo siente que pasa desapercibido en las interacciones sociales y a la hora de planificar actividades en grupo. Durante el trabajo en pequeños grupos, le cuesta encontrar compañeros y compañeras dispuestos a colaborar con él.

Muthu (33) - Muthu es un estudiante a tiempo parcial procedente de Pakistán que está aprendiendo español de manera intensiva. Comenzó los estudios para mejorar sus perspectivas en el mercado laboral. Para mantenerse económicamente, trabaja en varios empleos, principalmente como repartidor.

Danil (17) - Danil salió de Ucrania con sus padres y sus dos hermanos pequeños después del estallido de la guerra. Eligió cursar estudios universitarios en España, aunque todavía está aprendiendo español y no lo habla con fluidez. Sus padres y sus hermanos pequeños viven actualmente en Alemania debido al trabajo de su padre. Su hermano mayor es soldado en el frente, lo que preocupa mucho a Danil.

Karolina (22) - Karolina procede de una familia acomodada y con un alto nivel educativo, donde obtener un buen rendimiento académico es habitual y también una expectativa. Tiene episodios depresivos y tiende al perfeccionismo, lo que la lleva a retrasar la entrega de tareas o a dejar de asistir a clase cuando siente que “no es suficientemente buena”. No tiene ningún diagnóstico ni documentación oficial, ya que durante mucho tiempo buscar apoyo psicológico fue un tema tabú en su entorno. A menudo le dicen que “está exagerando” o que “tiene todos los recursos para afrontarlo”.

Víctor (25) - Víctor es un estudiante de Francia y la primera persona de su familia que estudia en el extranjero. Además de las barreras lingüísticas, se encuentra en una situación de inseguridad económica y trabaja a distancia para una empresa francesa, lo que afecta a su disponibilidad durante el horario de clase. En su sistema educativo anterior, las relaciones con el profesorado eran muy jerárquicas, lo que hace que dude a la hora de hacer preguntas o negociar plazos de entrega, incluso cuando tiene motivos legítimos para hacerlo.

Ana (19) - Ana procede de un pueblo pequeño y conservador y es la primera persona de su familia que estudia en una ciudad grande. Tiene una gran motivación académica,

pero se siente perdida en el nuevo entorno universitario. Ha sido educada con la idea de que “destacar no es apropiado”, lo que dificulta su participación en los debates. Los temas relacionados con el género, la sexualidad o la igualdad le generan tensión, no por hostilidad, sino porque no dispone del lenguaje necesario para expresar sus dudas y emociones.

Omar (27) - Omar llegó a... [tu país] durante la adolescencia después de haber vivido una guerra. Estudia en... [tu lengua oficial], que habla bien, pero cuando está bajo presión le cuesta expresar sus pensamientos con precisión. Trabaja en turnos de noche en el sector de la seguridad, lo que afecta a su concentración y asistencia a las clases de la mañana. A veces se le percibe como una persona distante o poco implicada, cuando en realidad está afrontando síntomas relacionados con el trauma y una fatiga crónica.

Natalia (34) - Natalia es madre de un hijo adolescente y ha vuelto a la universidad después de un largo periodo de interrupción de los estudios relacionado con las tareas de cuidado. Procede de una familia con poco capital cultural y a menudo siente que “no encaja” en el ámbito académico. Tiene un buen rendimiento académico, pero tiene dificultades con las herramientas digitales y teme que hacer preguntas “técnicas” ponga de manifiesto sus carencias. A menudo se sobrecarga de trabajo para demostrar que merece su lugar en la universidad.

Peter (23) - Peter se desplaza diariamente desde un municipio lejano y vive con sus padres, a quienes apoya económicamente. Trabaja a tiempo parcial y no siempre puede permitirse comprar los libros de texto o participar en actividades adicionales no obligatorias. Tiene un diagnóstico de TDAH, pero no utiliza las adaptaciones disponibles por miedo al estigma. A menudo se le califica de «caótico», aunque dedica muchos esfuerzos a organizar sus estudios.

Ling (21) - Ling es de China y es la única estudiante de origen asiático oriental de su grupo. Estudia en inglés, pero experimenta un fuerte estrés en situaciones que requieren hablar de manera espontánea. En su sistema educativo anterior, se valoraban más la precisión y la escucha que tomar la palabra. También siente la presión familiar por obtener buenos resultados y se siente responsable de “representar” su cultura.

Jan (28) - Jan es una persona trans que actualmente está haciendo la transición y

trabaja al mismo tiempo que estudia para poder mantenerse. Su documentación legal todavía no se ha actualizado, lo que le genera dificultades administrativas y situaciones estresantes durante las clases. Procede de un pueblo pequeño y no recibe apoyo de su familia. Aunque quiere estudiar tranquilamente, las microagresiones reiteradas y el hecho de que a menudo se le trate con un género que no es el suyo hacen que cada vez se retire más de las interacciones en grupo.

Escenarios de Discusión sobre Cuatro Dimensiones de la Docencia

DIMENSIÓN I: ENTORNO Y CONDICIONES DE APRENDIZAJE (2 casos)

Escenario 1: “Las clases por la tarde por defecto”

La mayoría de las clases del programa tienen lugar entre las 18.00 y las 21.00 h. El profesorado argumenta que este horario es “conveniente para el alumnado que trabaja” y que refleja la naturaleza flexible del programa. La asistencia es obligatoria y cuenta para la superación de la asignatura. No se ofrecen opciones alternativas de participación ni grabaciones.

Preguntas para el debate:

- ¿La “flexibilidad” funciona de la misma manera para todo el mundo?
- ¿Qué alumnado puede quedar excluido estructuralmente?

Posibles dificultades para:

Daria (madre soltera), Michel (padre + discapacidad visual), Tomas (deportista + enfermedad crónica), Norbert (con responsabilidades de cuidado), Muthu (trabajando en varios empleos).

Escenario 2: “Un aula con historia”

Las clases tienen lugar en un aula histórica: no hay ascensor, los asientos son fijos, la acústica es deficiente, no hay micrófono ni enchufes. El profesorado pone énfasis en “el ambiente académico” y considera que no es necesario cambiar de espacio porque “siempre se ha hecho así”.

Preguntas para el debate:

- ¿Cuándo se convierte la tradición en una barrera?
- ¿Quién asume el coste de las decisiones organizativas “neutrales”?

Posibles dificultades para:

Lukas (discapacidad de movilidad), Norbert (pérdida auditiva), Michel (uso de lector de pantalla), Juno (sensibilidad sensorial), Ella (enfermedad crónica)

DIMENSIÓN II: MATERIALES Y METODOLOGÍAS DOCENTES (2 casos)**Escenario 3: “Participar significa tomar la palabra”**

En las clases de seminario, la participación se evalúa principalmente a partir de la frecuencia de las intervenciones orales. El profesorado valora los comentarios espontáneos, las reacciones rápidas y el debate en directo. No se ofrecen formas alternativas de participación (escritas, asíncronas).

Preguntas para el debate:

- ¿Qué se considera “participación” y quién la define?
- ¿El ritmo y la forma de expresión son culturalmente y en términos de salud neutrales?

Posibles dificultades para:

Juno (no binaria, autismo), David (ansiedad), Maria (ansiedad + dislexia), Ahmed (estudia en inglés), Elena (barreras lingüísticas)

Escenario 4: “Trabajo en grupo sin opción de cambiar de equipo”

Todo el curso se basa en un único proyecto en grupo que se desarrolla a lo largo del semestre. Los grupos se asignan aleatoriamente y se mantienen fijos. Se espera que los conflictos, el reparto desigual de la carga de Trabajo, o los problemas de comunicación

se resuelvan entre estudiantes.

Preguntas para el debate:

- ¿Quién asume el coste de “aprender a trabajar en equipo”?
- ¿Cómo afectan las desigualdades sociales y relacionadas con la salud a las dinámicas de grupo?

Posibles dificultades para:

Jonas (TDAH + trabajo), Arkadius (edad), Samira (religión + presión familiar), Ahmed (aislamiento social), Olga (situación de vivienda)

DIMENSIÓN III: EVALUACIÓN Y EXÁMENES (2 casos)**Escenario 5: “Examen en línea—Flexible, pero...”**

El examen tiene lugar en línea dentro de una franja horaria fija de dos horas. Requiere una conexión estable a internet, un espacio tranquilo y un equipamiento fiable. No se ofrecen alternativas.

Preguntas para el debate:

- ¿Para quién es una ventaja la modalidad “a distancia”?
- ¿Cómo afectan las condiciones de vivienda y económicas a la equidad en la evaluación?

Posibles dificultades para:

Olga (vivienda masificada), Muthu (horarios laborales irregulares), Ella (fatiga), Danil (estrés familiar + barreras lingüísticas), Ahmed (horario laboral)

Escenario 6: “Los exámenes orales como una opción más humana”

El profesorado ofrece un examen oral en lugar de un examen escrito, ya que considera que es menos estresante y más justo. El examen tiene lugar públicamente, en

presencia de otros estudiantes.

Preguntas para el debate:

- “Menos formal” ¿siempre significa “menos estresante”?
- ¿Cómo condicionan esta experiencia las diferencias culturales, lingüísticas y relacionadas con la salud?

Posibles dificultades para:

Maria (ansiedad), David (ansiedad social), Ahmed (lengua), Elena (hablar de manera espontánea), Juno (presión social)

DIMENSIÓ IV: CURRÍCULUM I PROGRAMACIÓ DOCENT (2 casos)**Escenario 7: “El conocimiento canónico como única vía”**

El programa de la asignatura se basa exclusivamente en textos clásicos de autores europeos. No se incluyen comentarios contemporáneos ni perspectivas alternativas. El examen requiere un conocimiento preciso de las formulaciones originales.

Preguntas para el debate:

- ¿Quién es el público “por defecto” del canon?
- ¿Cómo condicionan el éxito académico el capital cultural y lingüístico?

Posibles dificultades para:

Ahmed, Elena, Samira, Danil, Jonas

Escenario 8: “Libertad total para elegir el tema = responsabilidad total”

En un seminario de trabajo de fin de grado, el alumnado tiene plena libertad para elegir el tema. No hay ninguna lista de temas sugeridos ni ningún taller metodológico.

Se da por hecho que todo el mundo “ya sabe cómo redactar un trabajo académico”.

Preguntas para el debate:

- ¿Para quién es la autonomía un recurso y para quién es una carga?
- ¿Cómo refuerza esto los privilegios existentes?

Posibles dificultades para:

Łukas (estudiante de primera generación), Maria, Jonas, Arkadius, Olga

Material 3 – 4 Fichas de evaluación de la formación por cuadrantes

1. ¿Qué me ha gustado?	2. Estaría mejor si...
3. Què he après o aportat personalment?	4. Què faré a partir d'ara en la meva pràctica docent?



**Co-funded by
the European Union**

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

in /interhed

 mon.uvic.cat/interhed/