COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Pedagogía digital feminista en educación superior

Coords.
Rocío Jiménez Cortés
Laura Triviño Cabrera

Dykinson, S.L.

PEDAGOGÍA DIGITAL FEMINISTA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

PEDAGOGÍA DIGITAL FEMINISTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coords.

Rocío Jiménez Cortés
Laura Triviño Cabrera

Dykinson, S.L.
2023

PEDAGOGÍA DIGITAL FEMINISTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 117 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-929-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. HACIA UNA PEDAGOGÍA DIGITAL FEMINISTA: PANORÁMICA Y PROPUESTAS TRANSDISCIPLINARES 10
ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS
LAURA TRIVIÑO CABRERA

SECCIÓN I
REVISIONES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE INNOVACIÓN EN GÉNERO Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL FEMINISTA

CAPÍTULO 1. EL PROFESORADO EN FORMACIÓN ANTE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA: LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL 17
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER-RUBIO

CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA DOCENCIA ONLINE FEMINISTA: RECURSOS Y POSIBILIDADES 29
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER-RUBIO

CAPÍTULO 3. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CLAVES Y RETOS 40
LAURA GUERRERO PUERTA

CAPÍTULO 4. CREACIÓN DE RECURSOS DIGITALES PARA GENERAR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE SENSIBLES AL GÉNERO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 55
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 5. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA CREACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DIGITALES COMO UNO DE LOS PRINCIPALES RETOS ACTUALES 69
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 6. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA 82
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 7. CUESTIONARIOS SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. PROTOCOLO DE SCOPING REVIEW 95
MARÍA CONCEPCIÓN, GARCÍA ANDRÉS
LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
MARÍA DÍAZ GARCÍA
MARÍA FARIÑA RAMOS

CAPÍTULO 8. CUESTIONARIOS SOBRE ANSIEDAD ACADÉMICA PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. PROTOCOLO DE REVISIÓN 110
MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
MARÍA FARIÑA RAMOS
LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
MARÍA DÍAZ GARCÍA

SECCIÓN II.
INNOVACIONES EDUCATIVAS TRANSDISCIPLINARES PARA UN CURRICULUM UNIVERSITARIO ONLINE E HÍBRIDO SENSIBLE AL GÉNERO

CAPÍTULO 9. LAS CLASES VIRTUALES DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA COVID-19: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE ESTEREOTIPOS EN LA MATERIA 122
MARÍA TERESA ORTIZ ROMERO
NURIA CASTRO LEMUS

CAPÍTULO 10. JAZZ Y GÉNERO EN EL PRIMER FRANQUISMO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIGITAL DOCENTE..... 140
CRISTINA LÓPEZ HIDALGO

CAPÍTULO 11. FORMACIÓN EN BREAKOUTS EDUCATIVOS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL: CREER Y CREAR JUEGO Y NARRATIVAS PARA EL APRENDIZAJE..... 160
ANA MANZANO LEÓN
PAULA RODRÍGUEZ RIVERA
RUBÉN CAMACHO-SÁNCHEZ
JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER

CAPÍTULO 12. LAS MUJERES EN LA HISTORIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS. RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN EN ALUMNADO DE MAGISTERIO DE PRIMARIA.... 178
MARINA CAMINO CARRASCO

CAPÍTULO 13. APLICANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: LA CIMENTACIÓN DE UNA ASIGNATURA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE GRADO..... 204
BELÉN ABAD DE LOS SANTOS

CAPÍTULO 14. LOS IMPACTOS POSITIVOS EN LA SALUD Y BIENESTAR DE LA DANZA ORIENTAL EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO. REVISIÓN Y PROPUESTAS 218
MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ SÁEZ
GRACIA CRISTINA VILLODRES
MARIELA BUSTOS ORTEGA

CAPÍTULO 15. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU APLICACIÓN EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL..... 232
LAURA GUERRERO PUERTA

CAPÍTULO 16. SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA: PROPUESTAS COEDUCATIVAS QUE AMPARAN LOS DERECHOS INFANTILES..... 247
MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ
ROCÍO LORENTE GARCÍA

CAPÍTULO 17. EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DIDÁCTICO DE UNA SERIE DE TELEVISIÓN PARA FORMAR DOCENTES SENSIBLES AL GÉNERO 262
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 18. MANEJAR LA INCERTIDUMBRE: METODOLOGÍAS PARA EL DISEÑO DE PRODUCTOS CULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DOCENCIA, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN ARTÍSTICO-FILOSÓFICA 280
MARÍA J. MIRANDA SUÁREZ

SECCIÓN III

BRECHAS DIGITALES E IMPACTO DE GÉNERO: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE MEDIADO POR TECNOLOGÍAS

CAPÍTULO 19. SUPERAR LA BRECHA DE GENERO EN LA EDUCACIÓN DIGITAL. NUEVAS PROPUESTAS DESDE LA PERSPECTIVA FEMINISTA..... 294
LAURA GUERRERO PUERTA

CAPÍTULO 20. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO FACTOR PROTECTOR DE LA BRECHA DIGITAL Y LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO: ¿BRECHA DIGITAL FEMENINA?..... 306
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER-RUBIO

CAPÍTULO 21. BRECHAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA ONLINE EN LA CÁRCEL Y PENITENCIARIA DE MEDIA SEGURIDAD PARA MUJERES DE POPAYÁN 317
DIANA PATRICIA BELALCÁZAR CHANTRE
VICTORIA EUGENIA PINO TERÁN
LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS

CAPÍTULO 22. MITOS Y CREENCIAS. BENEFICIOS QUE LAS MUJERES DE MEDIANA EDAD ENCUENTRAN EN LAS TIC E INTERNET 333
LOURDES BUENO SÁNCHEZ

CAPÍTULO 23. REPERCUSIÓN DE LAS TIC E INTERNET EN LA CALIDAD DE VIDA DE MUJERES DE MEDIANA EDAD 347
LOURDES BUENO SÁNCHEZ

CAPÍTULO 24. LA (AUTO)CENSURA COMO FACTOR DETERMINANTE DE LA BRECHA DE GÉNERO EN LAS CARTOGRAFÍAS DE SISTEMAS ARTÍSTICOS 361
MARÍA J. MIRANDA SUÁREZ

CAPÍTULO 25. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS REDES SOCIALES BAJO UN PRISMA FEMINISTA 374
CORUJO-VÉLEZ, Mª DEL CARMEN
CRUZ-SIERRA, Mª DEL ROSARIO
REINA-PARRADO, MANUEL
DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ, Mª DE LOS ÁNGELES

SECCIÓN IV
VIOLENCIAS SEXUALES Y DE GÉNERO EN LOS ENTORNOS DIGITALES: INVESTIGACIÓN Y PREVENCIÓN

CAPÍTULO 26. LAS TIC´S Y LAS NUEVAS FORMAS DE VIOLENCIA SEXUAL 393
MARIBEL RODRÍGUEZ CONDE

CAPÍTULO 27. LAS NUEVAS FORMAS DE CAPTACIÓN PARA LA TRATA DE PERSONAS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL EN LA ERA DE INTERNET. FORMAS PARA SU DETECCIÓN Y PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO DIGITAL 414
TERESA MADUEÑO HIDALGO

CAPÍTULO 28. JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY Y CIBERVIOLENCIA DE GÉNERO. ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS 432
MARÍA JOSÉ RUBIO HURTADO
TRINIDAD DONOSO-VÁZQUEZ
LICÁN LUQUE DE ORMAECHEA

CAPÍTULO 29. ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN CIBERACOSO ESCOLAR DESDE LAS CATEGORÍAS RAZA Y GÉNERO ..450
ROCÍO SANTANA-CISNEROS
LAURA TRIVIÑO-CABRERA

CAPÍTULO 30. TEORÍAS SUBJETIVAS SOBRE VIOLENCIA EN UN GRUPO DE MUJERES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NORTE DE CHILE QUE HAN VIVENCIADO VIOLENCIA CONTRA LA MUJER POR PARTE DE SUS EXPAREJAS 467
PÍA LORETO VALDÉS BARRAZA
FRANCISCO RAPHAEL VIGORENA MENDIETA
BÁRBARA FRANCISCA MADRIGAL BARAHONA
VALENTINA BERENICE MUÑOZ AVELLO

CAPÍTULO 31. CUESTIONARIOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO: PROTOCOLO DE REVISIÓN..... 489
MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
MARÍA DÍAZ LIMA
MARÍA FARIÑA RAMOS
LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA

CAPÍTULO 32. PROPUESTAS FORMATIVAS DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL PARA LA ATENCIÓN A MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO 504
ALICIA ELADIA HERMOSO SOTO

CAPÍTULO 33. MECANISMOS INNOVADORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE, MEDIANTE EL CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS QUE FAVORECEN LA CONCIENCIACIÓN SOBRE CASOS DE ACOSO SEXUAL Y LGTBI-FOBIA EN PRO DE UNA SOCIEDAD DIVERSA E INCLUSIVA..... 522
ANA MARÍA HUERTA MOLINERO

CAPÍTULO 34. EL CUENTO *LAS MEDIAS ROJAS* DE EMILIA PARDO BAZÁN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 545
MARÍA LUZ BORT CABALLERO
MANUEL GIL MEDIAVILLA

HACIA UNA PEDAGOGÍA DIGITAL FEMINISTA: PANORÁMICA Y PROPUESTAS TRANSDISCIPLINARES

ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS
Universidad de Sevilla

LAURA TRIVIÑO CABRERA
Universidad de Málaga

Las directrices políticas europeas apuntan a la necesidad de que las instituciones educativas avancen en el camino de convertirse en ecosistemas digitales de alto rendimiento. El estudio de las competencias digitales y el empoderamiento digital del profesorado y del estudiantado cada vez resulta más abordado. Hay un empeño por dilucidar estrategias que aumenten la incorporación de las tecnologías a la enseñanza de forma efectiva. No obstante, resulta fácil posicionar las implementaciones tecnológicas como una solución a los problemas educativos (Cowling et al., 2022). Como plantean estos autores desarrollar nuevos sistemas instructivos mediados por tecnologías digitales, diseñar foros de discusión o redes sociales no mejoran el aprendizaje en sí mismo solo se aumentan los canales de comunicación e interacción con dispositivos y tecnologías muy sofisticadas y disruptivas (como el caso de ChatGPT y otras aplicaciones de inteligencia artificial). Aspecto que conlleva una constante revisión de prácticas pedagógicas por parte del profesorado y nuevos retos para la educación superior.

En este marco de necesidades políticas, sociales y educativas, los modelos pedagógicos críticos irrumpen en el campo de la tecnología educativa, replanteando desde sus bases teóricas (Köseoğlu y Veletsianos, 2022, Montelongo y Eaton, 2019) hasta sus diseños instruccionales (Romero-Hall, 2022). Son muchas las aproximaciones a una pedagogía digital crítica (Köseoğlu et al., 2023) que la definen como un campo de intersección entre la pedagogía cultural crítica, la pedagogía culturalmente sensible y la pedagogía digital (Bontly et al., 2017). No obstante,

son escasos los aportes que exploran la irrupción de las tendencias y perspectivas feministas en el estudio de la tecnología educativa, en su impacto en los sistemas de elearning y en los modelos de educación híbridos y a distancia (Jiménez-Cortés y Aires, 2021; Chaffin y Shatila, 2023). Y, por tanto, escasos los aportes que atienden las voces que se elevan desde las teorías feministas en análisis concienzudos sobre el papel de las tecnologías, su diseño y su implementación en el ámbito educativo formal (Köseoğlu y Veletsianos, 2022) e informal (Rahim y Walters, 2022). Todo ello, obviando que se trata de un engranaje clave para la igualdad de género y una palanca de ruptura de brechas género que coartan el empoderamiento de las mujeres en un mundo digital que se desea y se exhorta como inclusivo.

La pedagogía digital es un campo de estudio emergente. Algunas investigaciones tratan de abordar y definir el modelo de pedagogía digital. Así, Väätäjä y Ruokamo (2021), plantean una triple conceptualización de la pedagogía digital definiéndola como: a) orientación pedagógica, que se refiere a las percepciones de los docentes sobre los métodos y estrategias efectivos de enseñanza y aprendizaje, b) prácticas pedagógicas, dimensión que enfatiza el uso pedagógico de las tecnologías, pero también considera algunas actividades pedagógicas y los roles de docentes y estudiantes cuando se integran las tecnologías. El alumnado debe tomar la iniciativa de aprender de forma independiente y mediante la colaboración con sus compañeros y compañeras. Y c) competencias pedagógicas digitales. Para estos autores, si bien el uso de las tecnologías no implica que el profesorado revise y modifique sus prácticas actuales de enseñanza y aprendizaje, las creencias pedagógicas, sobre todo de tipo constructivista tienden a ayudar a los y las docentes a adoptar la tecnología y usarla de manera efectiva en la enseñanza. En recientes estudios (Jiménez-Cortés, 2023) hemos puesto de manifiesto el poder de la teoría de la actividad de tercera generación en la creación de un marco interpretativo del aprendizaje expansivo que se da en entornos digitales cuando el diseño instruccional se ancla en una teoría sólida de tipo constructivista. Además, se demuestra cómo las interacciones discursivas que tienen lugar en entornos digitales están afectadas por el género.

Hombres y mujeres realizan distintos tipos de acciones de aprendizaje expansivo durante procesos de aprendizaje online.

La pedagogía feminista se basa en el conocimiento como construido socialmente, pero implica también orquestar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a empoderar las formas de aprender e interactuar que colocan a las mujeres en la vanguardia (Amanova, 2021). Las pedagogías feministas están centradas fundamentalmente en las experiencias de vida. Las experiencias de las mujeres se sitúan en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para construir en interacción dialógica, a partir de ellas el conocimiento. En este sentido, es interesante rescatar el concepto *cyborg* de Donna Haraway (1984) y su relación con las historias femeninas que propician la tarea de "codificar de nuevo la comunicación y la inteligencia para subvertir el mando y el control" (p. 32). Este proceso también tiene lugar en los espacios digitales con características diferenciales. En este sentido, la pedagogía digital feminista en educación superior parte de la base de las experiencias y utiliza el discurso y la narrativa en los espacios en línea para construir significados complejos, desencadenar acciones de reflexión, de análisis, de modelado que ayudan a configurar ideas en el camino hacia el aprendizaje (Jiménez-Cortés, 2023). La introducción de las experiencias como contexto y contenido del aprendizaje también se acompaña de un diseño instruccional sensible donde los objetos digitales del entorno, la permeabilidad a redes sociales y a otros recursos digitales disponibles en internet y en la cultura mediática, las actividades, las reglas del entorno digital, su enfoque del cuidado y la retroalimentación hacen de esta pedagogía una pieza fundamental en el camino hacia entornos digitales eficaces para la formación e inclusivos.

Es fundamental investigar el impacto de la cultura de masas y los nuevos espacios virtuales en el ámbito educativo y sus consecuencias en la construcción de las identidades de la juventud y en la elección de valores éticos. Un fenómeno emergente aún si cabe, ante el contexto pandémico que ha forzado a transitar hacia la modalidad virtual de los procesos enseñanza-aprendizaje (Jeong et al. 2021).

Proyectar los entornos digitales de aprendizaje como espacios sensibles al género requieren perspectivas teóricas sólidas que soporten un diseño

instruccional bajo un complejo modelo de elementos didácticos que ponga en juego procesos de aprendizaje auténticos, respetuosos con las formas de ser y estar en el mundo y que afectan a mujeres y a hombres y que van mucho más allá del sexo y del género. La necesidad de incluir la perspectiva interseccional (Hill-Collins y Bilge, 2019) en la valoración de la calidad del entorno digital en términos de inclusividad y sensibilidad hacia el contenido y forma del aprendizaje constituye un desafío en la actualidad para quienes nos dedicamos a la educación. Es un reto metodológico que afecta a la valoración de nuevos espacios y cómo las tecnologías y recursos digitales pueden favorecer experiencias de aprendizaje no sesgadas, no discriminatorias.

De ahí que tengamos que plantear la pedagogía digital feminista como un enfoque emergente, en construcción. Así pues, este libro supone un avance para el profesorado preocupado por integrar las perspectivas críticas feministas en la enseñanza online e híbrida, así como los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje. A su vez, constituye un reto para la pedagogía digital donde las perspectivas feministas se abren un espacio remodelando y transformando los modelos instruccionales, las prácticas docentes y las competencias necesarias para un mundo cada vez más digitalizado, pero necesariamente inclusivo.

El libro de divide en cuatro partes. La primera parte aborda revisiones bibliográficas sobre innovación en género y alfabetización digital feminista. Y la segunda parte concreta innovaciones educativas transdisciplinares para un curriculum universitario online e híbrido sensible al género. Estos bloques de capítulos ofrecen una panorámica sobre innovación docente que facilita prácticas igualitarias en los entornos digitales. Las revisiones sobre cuestiones de género y enseñanza online desde perspectivas feministas, sobre innovación con modelos de formación colaborativa online en diferentes disciplinas, sobre investigaciones y experiencias que usan la tecnología intencionalmente para construir comunidades y mejorar el aprendizaje digital en clave feminista y de género, proporciona claves pedagógicas para la educación a distancia e híbrida y muestra el impacto de las perspectivas feministas en estos nuevos modelos universitarios a través de la práctica docente. Los trabajos de revisión de la literatura y ensayos se enfocan a la reflexión y al aporte de

conocimiento en relación con el tema de igualdad de género y tecnologías. Los capítulos aportan claves para la reflexión y propuestas sobre los retos y la agenda de una investigación feminista sobre las tecnologías, permitiendo dibujar el horizonte de prioridades a trabajar en los próximos años en este ámbito de estudio.

En la segunda parte, se recogen propuestas didácticas e investigaciones evaluativas de experiencias específicamente enfocadas a la temática y que integran las perspectivas feministas y de género en sus planteamientos. Propuestas que aborden una docencia feminista online sobre el cuerpo, la imagen corporal, el ritmo y composición, la sensibilización sobre los estereotipos de género en el ámbito deportivo, artístico, musical...

La tercera parte, centrada en brechas digitales e impacto de género, así como en las implicaciones para el aprendizaje mediado por tecnologías, recoge aportaciones que se centran desde diferentes disciplinas y áreas de conocimiento en estudios sobre las brechas digitales y las diferencias de género. Estas contribuciones exploran las diferencias que se aprecian en entornos virtuales de aprendizaje o el impacto diferencial de las tecnologías en las mujeres en diferentes contextos.

La cuarta parte aborda desde una perspectiva de investigación y prevención las violencias sexuales y de género en los entornos digitales. Los capítulos recogen desde propuestas formativas online específicamente orientadas a la prevención de la violencia de género o a la intervención desde los servicios integrales de atención a las mujeres y/o a menores expuestos a violencia de género. También incorpora propuestas específicas que se canalizan de manera online en diferentes espacios e instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amanova, C. (2021). Feminist Pedagogy in Digital Spaces: Brief Systematic Literature Review. Distance Learning, 18(3), 23-29.

Bontly, S., Khalil, S., Mansour, T. y Parra, J. (2017). Starting the Conversation: A Working Definition of Critical Digital Pedagogy. En P. Resta y S. Smith (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 383-388). Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/177311/

Chaffin, K. M., y Shatila, S. (2023). The case for online education: success factors in an MSW program through a critical feminist lens. Social Work Education, 1-19.

Cowling, M. A., Crawford, J., Vallis, C., Middleton, R., y Sim, K. (2022). The EdTech difference: Digitalisation, digital pedagogy, and technology enhanced learning. Journal of University Teaching & Learning Practice, 19(2), 1-13. https://doi.org/10.53761/1.19.2.1

Haraway, D. (1984). Manifiesto Ciborg El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado. Biblioteca FDD https://bibliotecafdd.omeka.net/items/show/181.

Hill-Collins, P. y Bilge, S. (2019). Interseccionalidad. Morata.

Jeong, Y., Lim, T., Ryu, J. (2021). Teaching Practice for Pre-service Teachers in the Metaverse Learning Environment. In E. Langran & D. Rutledge (Eds.), Proceedings of SITE Interactive Conference (398-403). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/220226/

Jiménez Cortés, R. (2023). Aprendizaje expansivo en entornos digitales: un análisis de redes epistémicas con perspectiva de género. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 26(2), 111–133. https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36198

Köseoğlu, S., Veletsianos, G., y Rowell, C. (Eds.). (2023). Critical Digital Pedagogy in Higher Education. Athabasca University Press.

Köseoğlu, S. y Veletsianos, G. (2022). Feminist Critical Digital Pedagogy: An Open Book. EdTech Books

Montelongo, R., y Eaton, P. W. (2019). Strategies and Reflections on Teaching Diversity in Digital Learning Space (s). En Care and culturally responsive pedagogy in online settings (pp. 41-62). IGI Global.

Rahim, S. A., y Walters, H. (2022). Material Moments in Virtual Worlds: Creating Hybrid Spaces for Feminist Consciousness-raising. Girlhood Studies, 15(3), 1-18. https://doi.org/10.3167/ghs.2022.150303

Romero-Hall, E. (2022). Navigating the Instructional Design Field as an Afro-Latinx Woman: A Feminist Autoethnography. TechTrends 66, 39–46. https://doi.org/10.1007/s11528-021-00681-x

Väätäjä, J. O., & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. Journal of Pacific Rim Psychology, 15. https://doi.org/10.1177/1834490921995395

SECCIÓN I

REVISIONES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE INNOVACIÓN EN GÉNERO Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL FEMINISTA

EL PROFESORADO EN FORMACIÓN ANTE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA: LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER-RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosos los estudios que demuestran el hecho del cambio abrumador que la sociedad ha sufrido debido a la digitalización que se ha producido en todas las esferas sociales: tanto a la hora de informarnos, como a la hora de comunicarnos, de aprender o de relacionarnos con los demás. Ello ha supuesto un cambio en nuestras costumbres en cuanto al acceso, la organización y la transformación de la información (Cantabrana & Cervera, 2015; Unión Europea, 2013). Dando lugar a una sociedad donde la comunicación digital, la alfabetización digital, y la digitalización de la sociedad son temas de gran envergadura en el siglo XXI (Pérez y Nagata, 2019).

Al igual que el resto de la sociedad, la educación no ha quedado al margen de esta transformación, ante lo que se hace necesario repensar sobre la formación que estamos ofreciendo a nuestros alumnos, pero principalmente, desde el ámbito educativo toca poner el foco de atención en si realmente las competencias de las que los estamos dotando son las más apropiadas para su desarrollo e integración en la sociedad actual. Es decir, ¿estamos dotando a los futuros docentes de la capacidad de emplear las tecnologías de la información y la comunicación, en adelante TIC, como algo propio a su desarrollo personal y social? (Comisión Europea, 2012; Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020; OCDE, 2012).

Si echamos la vista atrás, la primera vez que aparece el témino competencia digital se atribuye Zurkowski (1974), quien lo define como la habilidad para semejar, fijar y examinar la información. No será hasta años después cuando se incluya en esta idea el acceso, mérito y cometido de la información empleada con la finalidad de aprender.

Con el devenir de los años, estas aportaciones han sido reformuladas y complementadas, hasta llegar a la actualidad y hablar de habilidades que poseen un carácter técnico-procesal, cognitiv y socioemocionale que la sociedad actual demanda a la hora de aprender, de trabajar, y en definitiva de vivir (Eshet-Alkalai, 2012; Comisión Europea, 2018). Que suponen un uso efectivo y eficiente de los dispositivos digitales en todos los ámbitos de nuestra vida: personal, social, laboral… (Larraz, 2013). De lo que nace la idea de que en la actualidad lo más apropiado no es hablar de competencia digital, sino de alfabetización múltiple (Gisbert y Esteve, 2011; Lázaro, 2015).

Dentro de la misma, encontramos como competencias de la CD: (Covello y Lei, 2010)

- la personalización de necesidades formativas
- el acceso a la información en entornos digitales
- el uso de elementos TIC para conocer información, detallar y opinar de información
- la tasación y la trasmisión de la información.

Por ello, un sistema universitario de calidad será aquel que ofrezca una formación a los futuros docentes en la que esté ampliamente presente la CD, como elemento indispensable para conseguir la formación de ciudadanos plenamente integrados en la sociedad actual (OCDE, 2011). De lo que se deriva la idea de la apuesta por planes de formación que fomenten los conocimientos relacionados con el dominio de la búsqueda, la obtención, el procesamiento y la comunicación de la información. Aspectos todos ellos que se han consolidado como las dimensiones de la alfabetización del siglo XXI (Martin & Tyner, 2012; Piscitelli, 2009).

En definitiva, las TIC e internet se consideran instrumentos para pensar, aprender, conocer y transmitir los conocimientos adquiridos y habría

que aprovechar su gran potencial para una educación adaptada a los nuevos estudiantes de titulaciones relacionadas con la educación.

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar el tratamiento de la alfabetización digital en cuanto al tratamiento de la educación en igualdad, y el feminismo.

3. MÉTODO

Esta investigación emplea un diseño metodológico basado en una revisión bibliográfica con la finalidad de indagar y compilar a nivel tórico todas aquellas aportaciones que desde el año 2020 hasta el año 2023 han sido publicados en cuanto a este tema. Por lo tanto, realizamos una investigación de tipo documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema. Además, se analizaron los planes de estudio de una universidad pública andaluza de titulaciones relacionadas con las ciencias de la educación

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: Búsqueda

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2023. Además, se emplearon algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: Proceso de selección

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la bús-queda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

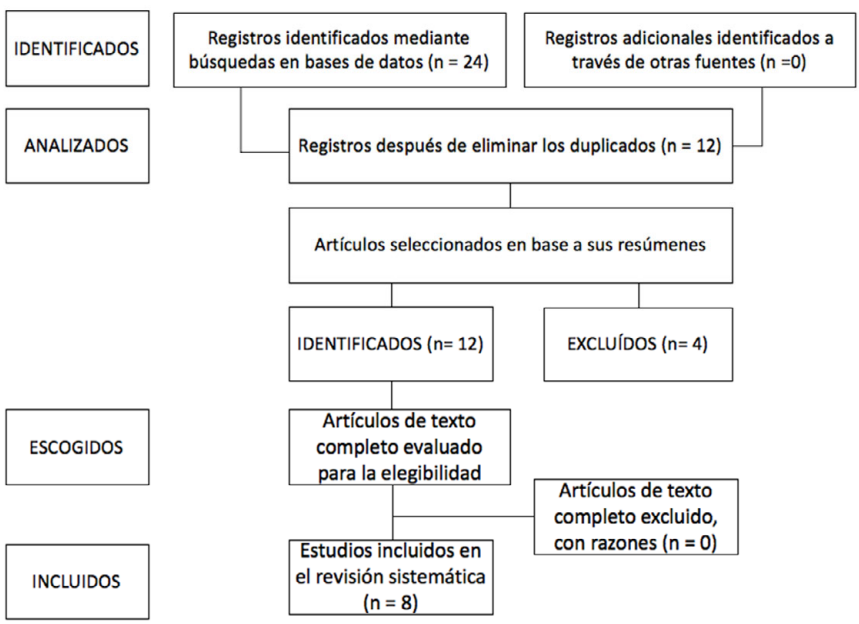
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 24 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 8, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2023.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de la formación del profesorado en cuanto a la inmigración.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)*



4. RESULTADOS

Tal y como hemos manifestado al inicio de este trabajo, los dispositivos digitales e internet han supuesto un enorme cambio en todas las facetas de nuestras vidas, incluidas la educación (Carroll et al., 2016).

Este cambio, debe venir acompañado de una respuesta universitaria a través de planes de estudio oficiales, tanto de grado como de máster, que integren la CD en los estudiantes universitarios, es decir, es la universidad quien debe ser consciente y responder a los cambios y demandas que ha sufrido la sociedad (Ortega y Soto, 2016).

Si nos centramos en los futuros docentes que en la actualidad cursan sus estudios de grado o máster, comprobaremos cómo se trata de un alumnado que pertenece a la generación Y y Z (González Hernando et al., 2020). Recordemos que nos referimos a la Generación X (nacidos entre 1965-1979), Generación Y o Millennials (nacidos entre 1980-1999), Generación Z (nacidos entre 2000-2010) y Generación Alpha/Glass (nacidos desde 2010) (Begazo y Fernández, 2015). O dicho en otras palabras, son alumnos que han crecido inmersos en el mundo digital, dominan los dispositivos digitales, se relacionan a través de las redes sociales, y son críticos y exigentes, app adictos y tienen la habilidad de utilizar varias pantallas a la vez (Bernal, 2015).

Esto a nivel educativo se traduce en un perfil de alumnado que están estrechamente relacionados con la digitalización, viven en la cultura de la inmediatez, aprenden de manera autónoma e independiente, son altamente dependientes de la tecnología, las TIC e internet son imprescindibles en su vida, se adaptan fácilmente a cualquier dispositivo o app novedosa, son multipantalla y multidispositivos, y se manejan muy bien en las comunidades globales (Net-Learning, 2016). Sin embargo, hemos de ser conscientes de que la gran mayoría de ellos se corresponde con un perfil de usuario de internet que da como válida toda la información que les llega de internet y de las redes sociales(Bongarrá, 2011), y es aquí donde entra en juego la importancia de apostar por la CD. Es decir, que tengamos en nuestras aulas estudiantes que hacen un uso masivo de los dispositivos digitales y de internet no conlleva necesariamente que los estudiantes actuales están alfabetizados digitalmente. Por lo que

volvemos a reincidir en la idea de que la promoción de la CD debe ser una prioridad desde la formación que se ofrece en la universidad (González Hernando et al., 2020).

En cualquier caso, parece claro que ante este perfil de alumnado la educación tradicional poco o nada tiene que hacer, pues no goza de ningún interés para ellos y prefieren aprender de manera online (Verdú, 2015).

¿Cuál es entonces la solución? Para *The NMC Horizon Report 2018 Higher Education Edition* (Adams et al., 2018) la respuesta a todo esto es sencilla: las universidades deberían presentar un tipo de formación híbrida, es decir, una mezcla entre el aprendizaje formal e informal (Johnson et al., 2016). Acompañados del rediseño de espacios de aprendizaje, la combinación del aprendizaje formal e informal y la alfabetización digital.

Al respecto, la mayor parte de las inversiones tecnológicas en materia de educación se destinan a la compra de ordenadores o a la mejora de la calidad de internet. Y las redes sociales, edublogs, webquest, etc., aparecen como herramientas de apoyo o complementarias, pero la calidad educativa no reside en el uso de la tecnología, sino en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Levis, 2011; Eger, 2018; Shwu-Fen et al., 2017).

Pese a ello, estudios recientes muestran el hecho de que los estudiantes de titulaciones relacionadas con las ciencias de la educación poseen un nivel entre medio y avanzado en cuanto a la búsqueda y organización de información a través de la red. Así como en la participación en redes sociales como medio de comunicación con fines lúdicos, siendo necesario reforzar la competencia de creación de contenido digital colaborativo en línea para uso académico de aprendizaje continuo, con el uso de blogs educativos (Vuorikari et al., 2016). El general, los futuros docentes reconocen que tienen algunas habilidades relacionadas con la CD, tanto a nivel cognitivo, como a nivel técnico, lo cual les permite emplear las tecnologías de manera positiva. Principalmente buscan información e interpretan sus resultados (Ata & Y□ld□r□m, 2019). A estas acciones, hemos de añadir que muchos de ellos afirman que muchos de los estudiantes reconocen el hecho de que la CD va aumentando a medida que avanzan en su formación universitaria (Castañeda-Peña et al., 2015; Navarro,

2020). Sin embargo, en competencias tales como la creación de contenido digital a través de distintas herramientas, esta habilidad es percibida como baja o intermedia-baja (López-Meneses et al., 2021; Moreno et al., 2020).

En este sentido, una adecuada CD también deberá apostar por la formación de tales habilidades y de otras, como la seguridad digital, la identidad digital, o la resolución de problemas a través de herramientas digitales.

Sin embargo, dentro del contexto universitario, existen voces que ya apuestan no solamente por la formación y promoción de la CD en el alumnado, sino también del profesorado universitario. En este sentido, Durán et al. (2016) proponen la creación de un organismo de certificación de la competencia digital para el profesorado universitario, estimularía y acreditaría los cursos de formación permanente relacionados con la CD del profesorado, la adquisición de dichas competencias, y posibilitaría aumentar el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes dentro del ámbito universitario renovando así los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

La formación en CD desde la universidad para el tratamiento de cuestiones de género debe apostar por un modelo híbrido, para poder atender de esta manera en las mejores condiciones al alumnado de distintas generaciones. Y ante ello, el uso de los dispositivos digitales e internet se hace imprescindible.

Formar a unos ciudadanos competentes digitalmente para por la universalización del internet y "lo digital", lo cual supone un reto para la educación actual (Guimaraes et al., 2019). Una educación que va más allá del mero uso técnico de tales dispositivos y conlleva muestren competencias digitales, pensamiento crítico y capacidad de resolución de problemas (Ocaña-Fernández et al., 2020; Turpo-Gebera et al., 2021).

En este sentido, ni la universidad, ni las titulaciones relacionadas con las ciencias de la educación pueden quedar fuera de ello. Por todo ello, es

la universidad la responsable de ofrecer una integración plena en la sociedad digital para que exista entre ellas una relación basada en el diálogo, en el cambio, en la innovación, y en la transformación a partir del uso de nuevos enfoques, formación docente y aprendizaje de los alumnos (Villarroel y Stuardo, 2022). A través de la apuesta por la promoción de la alfabetización mediática y digital, que permitan a las personas interpretar contenidos, expresarse y pensar de manera innovadora mediante estas herramientas (Sosa y Palau, 2018)

6. CONCLUSIONES

En definitiva, nos encontramos ante una sociedad que se enfrenta a numerosos desafíos propios de vivir en una sociedad en red, como es el estar expuestos a variadas fuentes de información, vivir hiperconectados, e interconectados a través de dispositivos electronicos, plataformas y redes sociales. Frente a esta amenaza de tan elevada cantidad de información individualmente hemos de formar a los ciudadanos del futuro para que dispongan de las habilidades necesarias para lograr el equilibrio entre estar en el presente o conectados virtualmente, lograr una coherencia entre la identidad presencial y la del mundo digital, como también, ser responsable sobre lo que se transmite e informa a través de estos medios. Al mismo tiempo, en el terreno académico, precisamos de habilidades para indagar y escoger lo que nos resulta preciso y selecto, identificar si la información es fidedigna, rigurosa y proviene de una fuente confiable, o también, distinguir cuando una idea no es de elaboración propia y es honesto citarla adecuadamente. Por lo tanto, las TIC y los dispositivos digitales deben ser herramientas que fomenten el pensamiento, el conocimiento, la creatividad y la innovación para trabajar la igualdad.

7. REFERENCIAS

Ata, R. & Y□ld□□m, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. Education Sciences, 9(1), 40-56.

Begazo, J. D., y Fernández, W. (2015). Los millennials peruanos: características y proyecciones de vida. Gestión en el Tercer Milenio, 18(36), 9-15.

Bongarrá, A. C. (2011). Docentes de la "Generación Y". Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 12(15), 169-173.

Cantabrana, J. L. L. & Cervera, M. G. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. Educar, 51(2), 321-348.

Carroll, C. L., Bruno, K. y vonTschudi, M. (2016). Social Media and Free Open Acces. Medical Education: The Future of Medical and Nursing Education? American Journal of Critical Care, 25(1), 93-96. 10.4037/ajcc2016622

Castañeda-Peña, H., Barbosa-Chacón, J. W., Marciales, G. & Barreto, I. (2015). Profiling information literacy in higher education: Traces of a local longitudinal study. Universitas Psychologica, 14(2), 445-458.

Comisión Europea (2012). Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).

Cooper, H. (2009). Research Synthesis Andmeta-Analysis: A Step-By-Step. Approach. Sage.

Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). The Handbook Of Research SynThesis. Russell Sage

Covello, S. y Lei, J. (2010). A review of Digital Literacy Assessment Instruments. IDE-712 Front-End Analysis Research. Analysis for Human Performance Technology Decisions.

Durán, J. (2011). La contribución del edublog como estrategia didáctica. Electronic Journal of Research in Educational of Psychology, 9(23), 331-355.

Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Certificación de la competencia TIC del profesorado universitario: Diseño y validación de un instrumento. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(69), 527-556.

Eger, L., Klement, L., Tomczyk, L., Pisonova, M. y Petrova, G. (2018). Different user groups of university students and their ict competence: evidence from three countries in central Europe. Journal of Baltic Science Education, 17(5), 851-866.

Fernández-de-la-Iglesia, J. C., Fernández-Morante, M. C., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A. E. & Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. Publicaciones, 50(1), 103-120.

Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. La Cuestión Universitaria, 7, 48-59.

González Hernando, C., Valdivieso León, L. & Velasco González, T. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.

Guimaraes, I., Tejada, J. y Pozos, K. (2019). Formación docente para la educación a distancia: la construcción de las competencias docentes digitales. Serie, 24(51), 69-87. http://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1296

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Hall, C. (2016). NMC Horizon Report 2016 Higher Education. The New Median Consortium

Larraz, V. (2013). La competència digital a la universitat. Tesis doctoral. Universitat d'Andorra.

Lázaro, J. (2015). La competència digital Docent com a eina per garantir la qualitat en l´ús de les TIC en un centre escolar. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.

Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 8(1), 7-24. 10.7238/rusc.v8i1.965.

López-Meneses, E., Sirignano, F. M., Vázquez-Cano, E. & Ramírez-Hurtado, J. M. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. Australasian Journal of Educational Technology, 36(3), 69-88.

Martín, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. Comunicar, 19(38), 31-39. http://doi.org/tkd.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. Y The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. Plos Med. 6, E1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Moreno, A. J., Fernández, M. A. & Godino, A. L. (2020). Información y alfabetización digital docente: influencia de la rama formativa. Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT, 10(1), 140-150.

Navarro, J. A. M. (2020). La competencia digital de los estudiantes universitarios latinoamericanos. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 14, 276-289.

Net-Learning (29 de junio de 2016). Webinar Millennials y GenZ: Un desafío para el mundo educativo y laboral [Archivo de vídeo].

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. y Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. Propósitos y Representaciones, 8(1), 1-13. http://doi. org/10.20511/pyr2020.v8n1.455

OCDE (2011). Informe habilidades y competencias del siglo xxi para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.

OCDE. (2012). Education at a Glance 2012. OECD indicators. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español.

Ortega, I., y Soto, I. (2016). Las universidades y la Generación Z [Mensaje en un blog].

Pérez, T. A. y Nagata, J. J. (2019). The digital culture of students of pedagogy specialising in the humanities in Santiago de Chile. Computers & Education, 133, 1-12. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.01.002

Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Santillana.

Shwu-Fen, C., Hsiu-Chuan, S., y Ean-Wen, H. (2017). The Application of Information and Communication Technology (ICT). Nursing Education. Hu li za zhi The journal of nursing, 64(6), 5-11. doi:10.6224/JN.000077.

Sosa, M., y Palau, R. (2018). Flipped Classroom para adquirir la competencia digital docente: Una experiencia didáctica en la educación superior. Revista de Medios y Educación, 52, 37-54. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.03

Turpo-Gebera, O. Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y. y Pérez-Postigo, G. (2021). Satisfacción del profesorado con la formación en servicio online: aproximaciones desde la usabilidad pedagógica. Revista de Medios y Educación, 62, 39-70. https://doi.org/10.12795/pixelbit.79472

Unión Europea (2013). Comprender las políticas de la unión europea: una nueva revolución industrial.

Verdú, D. (03 de mayo de 2015). La generación Z cambiará el mundo. El País.

Villarroel Henríquez, V., y Stuardo Troncoso, W. (2022). Proponiendo una EdTech sustentable. Más allá de Docentes powerpointers y clickerers en la Universidad. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 241-258. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van den Brande, L. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens.

Zurkowski, P.G. (1974). The information service environment relationships and priorities. Related Paper, 5.

CAPÍTULO 2

INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA DOCENCIA ONLINE FEMINISTA: RECURSOS Y POSIBILIDADES

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER-RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Son numerosas las variables que han propiciado el auge de la investigación sobre el género y el feminismo en el ámbito educativo (Delgado et al., 2016). De todas ellas, principalmente hemos de resaltar dos. La primera de ellas se corresponde con el surgimiento de una corriente pedagógica ampliamente centrada en la diversidad a manos de autores como Freire, Giroux, o McLare. Y, la segunda, el desarrollo y prevalencia de los *Woman Studies* que supuso poner el eje central de la investigación en diversos ámbitos de las aportaciones que las mujeres tenían y habían tenido. De esta manera, se comenzó a apostar por visibilizar la imagen y el papel de la mujer desde el terreno educativo, su evolución y principalmente las desigualdades existentes con respecto a los hombres, pese a pertenecer a la misma clase social, recursos, o aspiraciones. En este sentido, autores como Aker (1995) indican que las desigualdades en el aula, a partir del género, continúan existiendo. Es decir, que atendiendo al hecho de si un alumno es hombre o es mujer, le otorgamos un carácter excluyente (Bakan, 1966).

Hemos de destacar que en nuestro país, España, las primeras apuestas por las escuelas de carácter mixto y coeducativas aparecen a partir de la consideración de que la escuela debe ser un espacio para la igualdad entre hombres y mujeres, y será la Institución Libre de Enseñanza la representante, por excelencia, de este modelo mixto de aprendizaje que se desarrolla en España hasta la llegada de la dictadura franquista

(Delgado et al., 2016). Y será entre 1870 y 1978 cuando se consolide la escuela mixta (Subirats, 1985). Siguiendo con este orden cronológico, desde 1978 y 1985 ocurre lo que podemos denominar como el auge de la educación no sexista y la coeducación, lo cual supone distintas innovaciones educativas, sin embargo, la escuela no puede considerarse mixta únicamente por dejar acceder a ella a las mujeres, y estas acciones deben venir acompañadas de la propiamente dicha educación en igualdad (Subirats, 2009). No será por tanto hasta los años 90 cuando realmente la coeducación adquiera el carácter de herramienta pedagógica para combatir la desigualdad entre hombres y mujeres (Ullastres, 2014). Hasta llegar a la actualidad donde han proliferado significativamente el número de investigaciones, publicaciones y actividades de divulgación, así como programas, talleres y guías sobre las prácticas coeducativas (Cueto, López & García, 2016; Torres, 1991).

Sin embargo, hemos de destacar en palabras de Varela & Méndez-Lois (2020) el hecho de que el feminismo abarcado desde las escuelas, o lo que Donoso & Velasco (2013) denominan feminismo académico, ha supuesto uno de los más profundos, creativos y relevantes cambios en el sistema educativo en lo que respecta a la educación en igualdad, pese a que siendo realistas, no exista una oferta acorde con la cantidad de investigación y conocimiento desarrollado, y este tema debería ser abordado desde la formación inicial de los docentes.

También hemos de destacar que principalmente entorno a estos temas, a nivel legislativo destaca la Ley de igualdad (LO 3/2007, 2007), de cara a la promoción y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres desde el contexto educativo (LO 4/2007, 2007 y L 14/2011, 2011).

En este sentido, la educación debe afrontar el gran reto de responder de manera adecuada ante estos hechos y desigualdades, ante los que un medio para lograrlo es sin duda la innovación educativa, ya sea a nivel institucional, a nivel de aula o por medio de programas (Constenla et al., 2022).

Por ello, la innovación educativa se postula como la herramienta promotora de los distintos cambios que permitan ofrecer una educación de calidad para todos (Zabalza, 203,2004) a partir de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, y de la calidad educativa (Altopiedi & Murillo,

2010; Blanco & Messina, 2000; Manola et al., 2017; Margalef & Arenas, 2006; Morales, 2010). Porque la coeducación debe venir de la mano de cambios, de nuevas metodologías, de un cambio en el rol del alumnado, pero también de un cambio en el rol docente (Cargua et al., 2019; Lamas & Lalueza, 2016). Para atender a las necesidades de sus alumnos, sin dejar de la lado a las necesidades sociales (Deppeler y Aikens, 2020). Y para ello, hemos de formar a los futuros docentes en tal competencia.

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre el uso de tales herramientas para la educación en igualdad durante los últimos tres años (2020-2023) llevadas a cabo en el contexto educativo español.

3. METODOLOGÍA

Esta aportación utiliza un método basado en una revisión bibliográfica con el objetivo de examinar y coleccionar a nivel tórico todas aquellas aportaciones que desde el año 2020 hasta el año 2023 han sido publicados en cuanto a este tema. Por lo tanto, realizamos una investigación de tipo documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2023. Empleando como descriptores “feminismo” OR “educación en igualdad” AND “innovación educativa” AND “redes sociales” OR “internet” OR “dispositivos digitales”. Además, se emplearon algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: Proceso de selección

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la bús-queda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

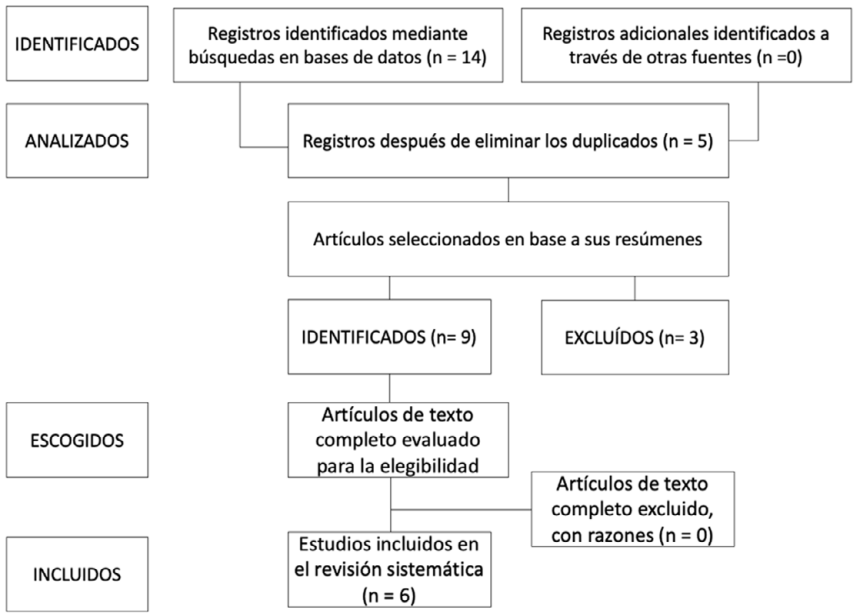
FASE 3: Análisis metodológico

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 14 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 6, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2023.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de la formación del profesorado en cuanto a la inmigración.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)*



4. RESULTADOS

Si pretendemos potenciar el feminismo en las aulas, esto debe ir unido a potenciar también la equidad de género en todo aquel proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de estrategias pedagógicas que puedan ser aplicadas en distintas disciplinas con un carácter coeducativo con la finalidad de dar la importancia que merece a los contenidos basados en tal equidad.

En primer lugar, todo ello debe partir del principio de la igualdad de oportunidades a partir de un curriculum que apueste por la eliminación de conductas, contenidos, materiales y recursos estereotipados sexistas (Fernández Cruz, 2006). Además. Este principio debe aparecer acompañado del principio de igualdad de oportunidades, con la finalidad de

encontrar el equilibrio entre ambos sexos, tanto en el acceso, como en la construcción del conocimiento (Viejo et al., 2016).

En la actualidad, los resultados encontrados ponen de manifiesto como las distintas publicaciones existentes demuestran el hecho de que educar en igualdad y en promoción del feminismo supone una potente herramienta para influir, en un cambio de carácter cognitivo, tan necesario en la actualidad, con la finalidad de crear un conocimiento más realista, equitativo, valioso, diverso y rigoroso (Viejo et al., 2016).

Y, en relación con la docencia online, nuestros resultados resaltan el hecho del empleo de los dispositivos digitales e internet para la puesta en uso de distintas estrategias psicopedagógicas, como por ejemplo, emplear cuestiones relacionadas con el género desde el inicio de la materia, como un objetivo más. El uso de referencias directas o ejemplos prácticos. El empleo de un lenguaje no sexista, o la creación de espacios digitales de igual valor representativo para hombres y mujeres. Lo cual repercute en la dotación al alumnado de una realidad basada en la justicia social, y un mundo más equitativo y humano.

Además, hemos de destacar la importancia de la innovación educativa, siendo este un momento en que el profesor repiensa sus prácticas de aula, y reflexiona sobre lo que hace, siendo de forma simultánea crítico, investigador e indagador (Esteve, 2006).

Por ello, nuestros resultados son la muestra de a estrecha relación que en los último años (más si cabe a partir de la pandemia) han tenido la innovación y los dispositivos digitales en el ámbito educativo (Soto et al., 2023) en general, y en la formación universitaria en particular (Kim y Maloney, 2020). Los cuales demuestran que la innovación contribuye no solamente de manera positiva en la educación, sino también al desarrollo y al bienestar socioeconómico y cultural (Runde et al., 2017). Poniendo de relieve la idea fundamental de que la educación es la encargada de propiciar a las personas conocimientos, actitudes y herramientas para la innovación, la cual resulta fundamental para desempeñarse con éxito en la sociedad actual. Y por ello, se apuesta por un tipo de innovación que va más allá, no solamente centrada en el ámbito educativo

formal, sino en todos los estamentos y lugares donde se dan procesos de enseñanza y aprendizaje (Soto et al., 2023).

Por ello, para innovar es necesario que la sociedad cuente con un marzo institucional que posibilite esta acción, entendida como un proceso de carácter cultural, social, colectivo y colaborativo (Fernández, 2012, 2020), más que una acción individual o genial de una persona sobresaliente que queda relegado a una experiencia de aula.

En este sentido, los dispositivos digitales e internet se postulan como una herramienta ideal no solamente para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para la innovación, los cuales permitan no solamente el cambio desde un punto de vista tecnológico, sino también pedagógico.

5. DISCUSIÓN

Nuestros resultados indican que la promoción de la coeducación y del feminismo son dos elementos clave para avanzar en la igualdad (Varela & Méndez-Lois, 2020). De hecho, la construcción de un mundo más igual, solidario, respetuoso y feminista depende de ello (Donoso & Velasco, 2013). Y una buena forma de llevarla a la acción es a través de la innovación educativa.

Es decir, unas prácticas educativas innovadoras que aparezcan unidas a la sensibilización, la concienciación, la relativización, la organización, la implicación y la interiorización para a partir de las mismas y de la propia innovación poder ofrecer una educación de calidad para todos, sin importar si nuestros alumnos son hombres o mujeres. Y las cuales estén caracterizadas por la democracia, y la participación plena de toda la comunidad educativa (directivos, profesores, paradocentes, etc.), alumnado y familias. De esa manera se podrán generar acciones de transformación que permitan cambios en un verdadero sentido y beneficio colectivo.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión queremos hacer especial alusión a la consideración de estos temas como más que necesarios en la formación inicial de los futuros docentes. Por tanto, queremos aprovechar estas líneas para apostar por la creación de materias, asignaturas, programas o temarios específicos en cuanto a la misma, pues supone un hecho real y social al que los futuros docentes deben responder, y sin embargo, su formación para / con estos temas es prácticamente nula.

Por lo tanto, podemos concluir indicando que la relación entre la educación, la coeducación y la innovación potencia una cultura educativa que hace frente a las desigualdades entre hombres y mujeres, y por tanto ofrece un tipo de educación caracterizada por ser más democrática, más igualitaria y más equitativa. Donde los dispositivos digitales e internet se corresponden con herramientas idóneas para llevar a cabo tales innovaciones y el verdadero cambio. Un cambio que no debe quedar solamente a nivel de aula, sino que debe ser extensible a la sociedad en general, creando con ello una cultura sin desigualdades entre hombres y mujeres y que apueste por los valores de igualdad de oportunidades, tanto dentro, como fuera del sistema educativo. Por ello, se hace indispensable que desde el sistema educativo actual se apueste por este tipo de prácticas y de experiencias que fomentan el cambio. Un cambio profundo en la educación, en la forma de concebir la escuela, en el rol del docente, e incluso en el rol del alumnado, donde la igualdad no pasa solamente por la integración física de la mujer en las aulas, sino por la apuesta de la igualdad, de la coeducación y de la promoción del feminismo y la abolición de las desigualdades entre hombres y mujeres dentro del sistema educativo, para que ello se convierta en una moneda de cambio y estas innovaciones y sus valores sean trasladados a la sociedad, consiguiendo con ello una sociedad más justa, igualitaria y equitativa entre hombres y mujeres en la sociedad actual.

7. REFERENCIAS

Acker, S. (1995). Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea Ediciones.

Altopiedi, M. & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14(1), 47-70.

Bakan, D. (1966). The duality of human existence: Isolation and communion in Westernman. Rand McNally.

Blanco, R. & Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. UNESCO.

Cargua, A., Posso-Pacheco, R., Cargua, N. & Rodríguez, (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma, 16(54), 140- 152. https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713

Constenla Núñez, J., Vera Sagredo, A. & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. Pensamiento educativo, 59(1), 1-15.

Cooper, H. (2009). *Research synthesis andmeta-analysis: a step-by-step*. Approach. Sage.

Cooper, H. & Hedges, L. V. (1994). *The handbook of research syn-thesis*. Russell Sage

Cueto, J. L. H., López, J. C. F. & García, J. A. G. (2015). Reivindicando la memoria. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 2(4).

Delgado, M. J., Draoui, B. E. H., Cabrera, M. E. F., Andreu, H. G., Ruiz, D. J., Abril, A. B. M., ... & Callado, R. R. (2016). Género, Educación e Igualdad (GEI): Formación e investigación para mejorar la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. In Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones (pp. 2473-2486). Instituto de Ciencias de la Educación.

Deppeler, J. & Aikens, K. (2020). (2017). Responsible innovation in school design – a systematic review. Journal of Responsible Innovation, 7(3), 573-597. https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1809782

Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17, 71-88.

Esteve, O. (2006). Instruments d'observació. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formación del professorat. Pla Marc de de formació 2005-2010. DEGC.

Fernández Cruz, M. (2006). Desarrollo profesional docente. GEU.

Fernández, M. (2012). Hacia un programa de investigación en Sociología de la Innovación. Revista Arbor, 188(753), 5-18. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.753n1001

Fernández, M. (2020). Innovación: una perspectiva sociológica. RES. Revista Española de Sociología, 29(3), 5-37. https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.55

Kim, J. y Maloney, E. (2020). Learning innovation and the future of higher education. Johns Hopkins University Press.

Lamas, M. & Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula. Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para trasformar la práctica. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(3), 243-258.https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Boletín Oficial del Estado, núm. 131. de 02 de junio de 2011. Ref.:BOE-A-2011-9617.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Boletín Oficial del Estado, núm. 71 6115 (2007). Ref. BOE-A-2007-6115.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial de Estado, núm. 89 7786 (2007). Ref. BOE-A-2007-7786.

Manola, J., Reiban, R. & Letamendi, C. (2017). Innovación en la educación superior. Revista Publicando, 4(11), 719 -731. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/623

Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 47, 13-31.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The Prisma Group (2009). Preferred reporting items for systematic re-views and meta-analyses: the prisma statement. *Plos med. 6,* e1000097. Https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2), 47 – 73. https://hdl.handle.net/11537/25201

Runde, D., Rice, C. y Yayboke, E. (2017). Education and human capital development. En D. Runde (Ed.), Innovation-led Economy Growth. Transforming tomorrow's developing economies through technology and innovation (pp. 22-37). Center for Strategic and International Studies.

Soto Kiewit, D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, Ó., Cedeño Rojas, S. & Medina Díaz, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. Revista Innovaciones Educativas, 25(38), 77-96.

Subirats, M. (1985). Transformaciones de la cultura moderna. Leviatán: Revista de hechos e ideas, 20, 85-91.

Subirats, M. (2009). La escuela mixta:¿ garantía de coeducación?. Participación educativa.

Torres, J. (1991). El currículum oculto.

Varela, M. V., & Méndez-Lois, M. J. (2020). Innovación coeducativa y prevención de la violencia de género desde el currículum del grado de maestra/o en educación primaria. En Educación para el Bien Común, (pp.83-104). Octaedro.

Viejo, C. M., Sanz, A. M., Alcaraz, M. M., Sánchez, M. N. M., Cerdá, M. D. M. E., Fernández, J. M. G., ... & Antón, M. J. L. (2016). Memoria Red Coeduca. In Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones (pp. 2304-2316). Instituto de Ciencias de la Educación.

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos, 6, 113 – 136.https://doi.org/10.18172/con.531

UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CLAVES Y RETOS[1]

LAURA GUERRERO PUERTA
Profesora Sustituta Interina en la Universidad Pablo de Olavide
Universidad Internacional de la Rioja
Universidad Isabel I

1.INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género es una herramienta cada vez más utilizada para abordar la desigualdad de género en la educación, como una herramienta para eliminar las desigualdades que en este ámbito pueden reproducirse (Sabanero,2016). Esta perspectiva se centra en la forma en que el género afecta a la vida de las personas, en particular en el ámbito educativo y hay estudios que muestran que se ha aplicado con éxito en la educación primaria (García et al., 2021; Márquez, 2016; Ortega-Sánchez, 2020) y secundaria (Rodríguez–Conde, 2013; Fernández-Sánchez, 2021), pero su aplicación en la educación superior es menos común, aunque afortunadamente presenta una tendencia ascendente en las últimas décadas. Esto se debe en parte a la falta de conocimiento sobre la perspectiva de género y su aplicación en la educación superior. El objetivo de este artículo es abordar esta cuestión y ofrecer una visión teórica sobre la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria.

En primer lugar, se ofrecerá una breve descripción de la perspectiva de género y su aplicación en la educación. Se explicará cómo la perspectiva de género se relaciona con la desigualdad de género en la educación y

[1] Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación INV-IGU 195-2022, "La profesionalización de los cuidados en el grado de educación infantil: aproximación desde el discurso de los varones universitarios andaluces", financiado por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada 2022.

cómo se puede aplicar para abordar esta desigualdad. Esto nos permitirá alcanzar un entendimiento general de las características de esta perspectiva y como se puede aplicar en el ámbito educativo.

En segundo lugar, se ofrecerá una visión teórica sobre la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Se abordarán los principales enfoques teóricos relacionados con la aplicación de la perspectiva de género en la educación superior. Se discutirán los principales temas relacionados con la aplicación de la perspectiva de género en la educación superior, como la igualdad de oportunidades, la equidad de género y la inclusión. Se abordarán los principales desafíos a los que se enfrenta la aplicación de la perspectiva de género en la educación superior. Se ofrecerán algunas recomendaciones para abordar estos desafíos.

Finalmente, se ofrecerá una visión general sobre la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Se discutirán los principales beneficios de la aplicación de la perspectiva de género en la educación superior. Se abordarán los principales retos a los que se enfrenta la aplicación de la perspectiva de género en la educación superior. Se ofrecerán algunas recomendaciones para abordar estos retos.

2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

2.1. La perspectiva de género. ¿Qué es y cómo aplicarla en el ámbito educativo?

La perspectiva de género es un concepto que se ha desarrollado en los últimos años para abordar la desigualdad estructural entre hombres y mujeres. Se trata de una forma de pensamiento que busca comprender cómo el género influye en la vida de las personas y cómo esta influencia puede ser utilizada para mejorar la igualdad entre los sexos, intentando eliminar preconcepciones basadas en un entendimiento determinista de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (Lamas,1996). Esta perspectiva también se refiere a la forma en que el género afecta a la educación, ya que hay muchas maneras en las que el género puede influir en el aprendizaje y el desarrollo académico.

Esta perspectiva se basa en la idea de que los roles sociales asignados a los hombres y mujeres son construcciones sociales, no biológicas. Esto significa que estos roles no son necesariamente inherentes al sexo, sino más bien productos del contexto histórico, cultural y económico. Esta perspectiva, por lo tanto, reconoce que existen diferencias aprendidas y aprehendidas entre los hombres y las mujeres, pero estas diferencias no deben ser usadas como justificación para limitar o discriminar a ninguno de los dos sexos, o aceptadas de manera inequívoca, si no un hecho que nos invite a repensar los patrones tradicionales, y los estereotipos existentes en la sociedad (Berga-Timoneda, 2005; Lamas, 1996).

En base a esto, la perspectiva de género es un concepto clave para comprender cómo el género influye en la educación. Esta perspectiva implica un análisis crítico del papel del género dentro del sistema educativo, incluyendo el contenido curricular, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar. La perspectiva de género también se refiere al modo en que los estereotipos relacionados con el género pueden influir negativamente en el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, si un niño es constantemente expuesto a imágenes o ideas sexistas sobre lo que significa ser "masculino" o "femenino", es posible que él o ella adopte actitudes limitantes sobre su propio potencial académico (Marrero, 2019; Villanueva et al., 2020) .

Para combatir este tipo de prejuicios relacionados con el género, es importante implementar medidas concretas para promover la igualdad entre hombres y mujeres dentro del ámbito educativo. Un primer paso podría ser ofrecer programas educativos inclusivos para todos los estudiantes sin importar su sexo o identidad sexual. Estos programas deben incluir contenido curricular equilibrado sobre temas relacionados con el género, así como actividades que promuevan la igualdad entre los sexos. Además, es importante que los profesores sean sensibles a las diferencias de género y traten a todos sus estudiantes con respeto (Tovar, 2021).

Otra forma de promover la perspectiva de género en el ámbito educativo es a través del fomento de la participación equitativa de hombres y mujeres en todas las actividades escolares. Esto significa que los estudiantes deben tener acceso a oportunidades educativas equitativas, independientemente de su sexo. Por ejemplo, los niños y niñas deben tener la

misma oportunidad para participar en deportes, clubes o actividades extracurriculares. También es importante que los profesores eviten perpetuar estereotipos relacionados con el género al asignar roles dentro del aula, como el líder del grupo o el encargado de realizar una determinada tarea (Pastor-Vicedo et al., 2021; Ángel et al., 2007)

Finalmente, para promover la perspectiva de género en el ámbito educativo es importante fomentar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso. Esto significa que todos los miembros del personal docente y no docente deben ser sensibles a las diferencias relacionadas con el género y tratar a todos sus estudiantes con respeto. Los profesores también deben ser conscientes de cómo sus palabras pueden influir en la percepción que los estudiantes tienen sobre sí mismos y sobre otros (Guerrero, 2017).

En resumen, la perspectiva de género es un concepto clave para comprender cómo el género influye en la educación. Esta perspectiva implica un análisis crítico del papel del género dentro del sistema educativo, incluyendo el contenido curricular, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar. Para promover este concepto en el ámbito educativo es importante ofrecer programas inclusivos para todos los estudiantes sin importar su sexo o identidad sexual; fomentar la participación equitativa de hombres y mujeres en todas las actividades escolares; y crear un ambiente escolar inclusivo y respetuoso para todos sus miembros. Si se implementan medidas concretas para promover la igualdad entre hombres y mujeres dentro del ámbito educativo, se podrá lograr un sistema más justo e igualitario para todos sus participantes.

2.2. La perspectiva de género como herramienta educativa para luchar contra la desigualdad.

Como se puede intuir en el apartado anterior, las cuestiones de género mantienen una estrecha relación con la lucha contra la desigualdad en el ámbito educativo. Así, la perspectiva de género sirve para explorar cómo se relacionan educación y desigualdad de varias maneras que se explorarán a continuación, en las que esta perspectiva de género supone una herramienta clave para su erradicación. En primer lugar, los estereotipos de género pueden influir en la forma en que los estudiantes son tratados

por el profesorado y otros miembros del personal escolar. Por ejemplo, los estudiantes pueden ser tratados de manera diferente según su género, lo que puede tener un impacto en su desempeño académico. En segundo lugar, los estereotipos de género pueden influir en la forma en que los estudiantes se ven a sí mismos y en la forma en que los demás los ven. Esto puede tener un impacto en la autoestima de los estudiantes y en su motivación para aprender (Guerrero, 2017).

La perspectiva de género también se relaciona con la desigualdad de género en la educación en términos de acceso a la educación. Por ejemplo, en muchas partes del mundo, las niñas tienen menos acceso a la educación que los niños. Esto se debe a factores como la discriminación, la falta de recursos y la falta de apoyo de la familia. Esto significa que las niñas tienen menos oportunidades de recibir una educación de calidad y tienen menos probabilidades de tener éxito en sus estudios (Guerrero, 2017).

La perspectiva de género se puede aplicar para abordar la desigualdad de género en la educación de varias maneras. En primer lugar, se pueden implementar programas para promover la igualdad de género en la educación. Estos programas pueden incluir la sensibilización sobre los estereotipos de género, el fomento de la igualdad de oportunidades para los estudiantes de ambos sexos y la promoción de la equidad de género en el currículo. En segundo lugar, se pueden implementar programas para mejorar el acceso a la educación para las niñas. Esto puede incluir la provisión de recursos para ayudar a las familias a pagar los costos de la educación, el fomento de la participación de las niñas en la educación y la promoción de la equidad de género en el currículo (Guerrero, 2017).

Además, la perspectiva de género se puede aplicar para abordar la desigualdad de género en la educación a través de la investigación. Esto incluye la investigación sobre los estereotipos de género, la investigación sobre la desigualdad de género en la educación y la investigación sobre las mejores prácticas para abordar la desigualdad de género en la educación. Esta investigación puede ayudar a los educadores a comprender mejor los factores que contribuyen a la desigualdad de género en la educación y a desarrollar estrategias para abordar esta desigualdad (Guerrero, 2017).

Así, en definitiva, podemos decir que la perspectiva de género es una herramienta importante para comprender la desigualdad de género en la educación. Esta perspectiva se relaciona con la desigualdad de género en la educación de varias maneras, incluyendo los estereotipos de género, el acceso a la educación y la investigación. La perspectiva de género se puede aplicar para abordar la desigualdad de género en la educación a través de la implementación de programas para promover la igualdad de género en la educación, mejorar el acceso a la educación para las niñas y la investigación sobre los factores que contribuyen a la desigualdad de género en la educación. Esta perspectiva puede ayudar a los educadores a comprender mejor la desigualdad de género en la educación y a desarrollar estrategias para abordar esta desigualdad (Guerrero, 2017).

3. LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

3.1. EL MARCO LEGISLATIVO

3.1.1.El marco legislativo europeo

La aplicación de esta perspectiva en la educación universitaria se justifica por el contexto legislativo europeo, que incluye leyes como la Directiva 2004/113/CE sobre igualdad de trato entre hombres y mujeres en la prestación de bienes y servicios, la Directiva 2006/54/CE sobre igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres en el empleo, la Directiva 2010/41/UE sobre igualdad entre hombres y mujeres en el acceso al empleo, formación e información profesional, así como la Directiva 2012/29/UE sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de violencia.

Estas directivas europeas establecen un marco legal para promover la igualdad entre hombres y mujeres a nivel europeo. Estas leyes reconocen que hay diferencias significativas entre los sexos que pueden afectar negativamente a los derechos humanos fundamentales. Por lo tanto, estas leyes requieren que todos los Estados miembros adopten medidas para eliminar cualquier discriminación basada en el género. Estas

medidas incluyen proporcionar educación inclusiva para todos los estudiantes sin importar su sexo o identidad de género.

Además, existe una amplia variedad de programas europeos destinados a promover la igualdad entre hombres y mujeres. Por ejemplo, el Programa Marco para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2014-2020) tiene como objetivo mejorar las condiciones laborales para las mujeres mediante el fomento del empleo femenino, el desarrollo profesional y la formación continua. El programa también busca promover una cultura más inclusiva dentro del ámbito académico mediante el fomento del liderazgo femenino, así como mejorar las condiciones laborales para aquellos trabajadores con responsabilidades familiares.

Por último, existe un conjunto de recomendaciones emitidas por organismos internacionales como Naciones Unidas o UNESCO destinadas a promover la igualdad entre hombres y mujeres en todas las áreas educativas. Estas recomendaciones incluyen desde eliminar cualquier tipo de discriminación basada en el género hasta proporcionar apoyos específicos para aquellos estudiantes con necesidades específicas relacionadas con su identidad sexual o género.

En resumen, existe un marco legislativo europeo sólido que justifica plenamente la aplicación de una perspectiva de género en la educación universitaria. Estas leyes reconocen que hay diferencias significativas entre los sexos que pueden afectar negativamente a los derechos humanos fundamentales; por lo tanto, requieren que todos los Estados miembros adopten medidas para eliminar cualquier discriminación basada en el género. Además, existen numerosos programas europeos destinados a promover la igualdad entre hombres y mujeres, así como recomendaciones emitidas por organismos internacionales destinadas a promover dicha igualdad dentro del ámbito académico. Todas estas leyes y programas contribuyen al objetivo general de crear un ambiente académico más inclusivo donde todos los estudiantes puedan sentirse respetados independientemente de su sexo o identidad sexual.

3.1.2. El marco legislativo español

En España, existen diversas leyes nacionales que justifican la aplicación de esta perspectiva en los centros universitarios. La Constitución Española de 1978 establece el principio de igualdad entre hombres y mujeres como un derecho fundamental (artículo 14). Esta normativa también reconoce el derecho a la educación (artículo 27) y establece que los poderes públicos deben promover las condiciones necesarias para que todos los ciudadanos tengan acceso a ella (artículo 27.3).

Además, hay varias leyes nacionales específicas sobre igualdad entre hombres y mujeres que justifican la aplicación de la perspectiva de género en los centros universitarios. La Ley Orgánica 3/2007, por ejemplo, establece medidas para prevenir y eliminar todas las formas de discriminación por razones de sexo (artículos 1-2). Esta ley también establece medidas para promover la igualdad real entre hombres y mujeres (artículos 3-4).

Otra ley importante es la Ley Orgánica 8/2013 sobre Derechos y Deberes del Estudiante Universitario. Esta normativa reconoce el derecho al acceso libre e igualitario a los estudios superiores (artículos 2-3) y establece medidas para prevenir toda forma de discriminación por razones de sexo (artículos 4-5). Además, estipula que los centros universitarios deben promover programas formativos relacionados con temáticas relacionadas con el género (artículos 6-7).

Finalmente, hay varias leyes nacionales relacionadas con el empleo que también justifican la aplicación de la perspectiva de género en los centros universitarios. La Ley Orgánica 3/2007 sobre Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres reconocer el principio general del trato igualitario entre hombres y mujeres en materia laboral (artículos 1-2), así como medidas específicas para prevenir toda forma de discriminación por razones de sexo (artículos 3-4).

Todas estas leyes nacionales justifican claramente la necesidad e importancia de promover un contexto educativo basado en principios feministas. Los centros universitarios deben adoptar medidas concretas para fomentar un ambiente académico inclusivo donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades sin importar su sexo u orientación sexual.

Estas medidas incluyen desde programas formativos relacionados con temáticas feministas hasta políticas activas contra cualquier tipología discriminatoria dentro del campus universitario.

En definitiva, para cerrar este apartado, podemos señalar que existen diversas leyes nacionales que justifican claramente la necesidad e importancia de promover un contexto educativo basado en principios feministas dentro del ámbito universitario español. Desde las disposiciones constitucionales hasta las leyes orgánicas sobre igualdad o empleabilidad, todas ellas contribuyen a crear un marco legal favorable para fomentar un ambiente académico inclusivo donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades sin importar su sexo u orientación sexual.

3.2 La aplicación de la perspectiva de género en la educación universitaria

Cómo venimos apuntando, la perspectiva de género es una herramienta importante para comprender la desigualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida. Esta perspectiva se ha aplicado con éxito en muchas áreas, como el trabajo, la salud y los derechos humanos. La educación universitaria no es una excepción, y cada vez más se están llevando a cabo intervenciones en el ámbito, que crece de manera tímida, especialmente en determinados grados. La aplicación de la perspectiva de género en la educación universitaria puede ayudar a mejorar el acceso, la participación y el rendimiento de los estudiantes, así como promover un ambiente académico más inclusivo, por ello es importante explorar posibles medidas (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013).

En primer lugar, es importante que las instituciones universitarias reconozcan que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en términos de acceso a la educación superior, y luchen por contrarrestar estas situaciones. Por ejemplo, las mujeres son menos propensas que los hombres a matricularse en programas académicos relacionados con ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Esta brecha se ha reducido en los últimos años, pero todavía existen desigualdades significativas entre hombres y mujeres en cuanto al acceso a la educación superior (Jimenez-Fernandez, 2013).

Para abordar esta brecha, las instituciones universitarias deben adoptar políticas que promuevan el acceso equitativo para todos los estudiantes sin importar su género. Esto incluye ofrecer becas específicas para mujeres interesadas en carreras STEM; proporcionar apoyo financiero adicional para ayudar a cubrir los costos de matrícula; ofrecer programas académicos diseñados específicamente para fomentar el interés femenino por STEM; e implementar programas de tutoría dirigidos por mujeres profesionales exitosas. Estas medidas ayudarán a reducir las barreras financieras y académicas que impiden el acceso equitativo a la educación superior para todos los estudiantes sin importar su género (Requeni, 2021).

Además del acceso equitativo, también es importante promover un ambiente académico inclusivo para todos los estudiantes sin importar su género. Las instituciones universitarias deben implementar políticas que fomenten un clima respetuoso y tolerante dentro del campus. Esto incluye ofrecer cursos sobre diversidad e inclusión; proporcionando recursos adecuados para apoyar a estudiantes LGBTQ +; y creando espacios seguros donde se puedan discutir temáticas relacionadas con el género sin temor al rechazo o discriminación. Estos pasos ayudan a crear un ambiente académico más inclusivo donde todos los estudiantes puedan sentirse respetados y valorados independientemente de su identidad de género o orientación sexual (Sánchez- Soriano, 2020).

Finalmente, las instituciones universitarias deben comprometerse con el logro académico igualitario entre hombres y mujeres. Esto implica ofrecer programas académicos diseñados específicamente para fomentar el interés femenino por STEM; proporcionando recursos adecuados para apoyar el éxito académico femenino; e implementando políticas que fomenten un clima respetuoso dentro del campus donde todos los estudiantes puedan sentirse libres de exponer sus opiniones sin temor al rechazo o discriminación. Al mismo tiempo, también es importante reconocer que hay otros factores socializadores (como clase social o etnia) que influyen en el rendimiento académico entre hombres y mujeres. Por lo tanto, las instituciones universitarias deben abordar estos factores socializadores al mismo tiempo que promueven un logro igualitario entre hombres y mujeres dentro del campus (Requeni, 2021).

4. RETOS Y CLAVES

Derivado de los apartados anteriores, podemos identificar una serie de retos y claves para la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito universitario.

Hemos alcanzado un conocimiento general, que nos lleva a entender la perspectiva de género como una herramienta útil para abordar la desigualdad de género en la educación. Esta perspectiva se basa en el reconocimiento de que los roles de género, los estereotipos y las relaciones de poder influyen en la forma en que los estudiantes aprenden y en los resultados educativos. La aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria puede contribuir a mejorar la igualdad de género en el aula y a promover una educación inclusiva .Por tanto, para aplicar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos, derivado de la teoría mostrada a lo largo del artículo:

1. Reconocer la desigualdad de género: es importante reconocer que la desigualdad de género existe en la enseñanza universitaria. Esto significa que los estudiantes pueden tener diferentes experiencias en función de su género. Por ejemplo, los estudiantes mujeres pueden tener menos oportunidades de participar en el aula o de recibir el mismo nivel de apoyo que los estudiantes varones.
2. Promover la igualdad de género: es importante promover la igualdad de género en el aula. Esto significa que los profesores deben tratar a todos los estudiantes de manera equitativa, sin importar su género. Esto también significa que los profesores deben evitar los estereotipos de género y promover la diversidad en el aula.
3. Fomentar la participación de los estudiantes: es importante fomentar la participación de los estudiantes en el aula. Esto significa que los profesores deben promover un ambiente de aula inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus opiniones y compartir sus experiencias.

4. Utilizar materiales educativos inclusivos: es importante utilizar materiales educativos inclusivos que reflejen la diversidad de género. Esto significa que los profesores deben utilizar materiales educativos que no reflejen estereotipos de género y que promuevan la igualdad de género.

5. RETOS DE LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

De la misma manera, podemos identificar algunos retos en la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Estos retos incluyen:

1. Falta de conciencia de género: uno de los principales retos es la falta de conciencia de género entre los profesores y los estudiantes. Esto significa que muchos profesores y estudiantes no tienen conciencia de la desigualdad de género en el aula y de los efectos que esta desigualdad puede tener en el aprendizaje.
2. Falta de formación: otro reto es la falta de formación sobre la perspectiva de género entre los profesores. Esto significa que muchos profesores no tienen los conocimientos y habilidades necesarios para aplicar la perspectiva de género en el aula.
3. Falta de recursos: un tercer reto es la falta de recursos para aplicar la perspectiva de género en el aula. Esto significa que muchos profesores no tienen los recursos necesarios para desarrollar materiales educativos inclusivos o para promover la igualdad de género en el aula.

6. RECOMENDACIONES

En base a esto, se presentan a continuación algunas recomendaciones para abordar los retos de la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, se recomiendan las siguientes acciones:

1. Formación: es importante ofrecer formación sobre la perspectiva de género a los profesores. Esta formación debería incluir información sobre la desigualdad de género en el aula, los efectos de esta desigualdad en el aprendizaje y las estrategias para promover la igualdad de género en el aula.
2. Recursos: es importante proporcionar recursos a los profesores para que puedan desarrollar materiales educativos inclusivos y promover la igualdad de género en el aula. Estos recursos pueden incluir fondos para la compra de materiales educativos inclusivos, así como tiempo para desarrollar materiales educativos inclusivos.
3. Evaluación: es importante evaluar los resultados de la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Esta evaluación debería incluir el análisis de los resultados educativos de los estudiantes, así como el análisis de la participación de los estudiantes en el aula.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria puede contribuir a mejorar la igualdad de género en el aula y a promover una educación inclusiva. Sin embargo, para aplicar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, es importante tener en cuenta los retos que plantea. Estos retos incluyen la falta de conciencia de género, la falta de formación y la falta de recursos. Para abordar estos retos, se recomiendan acciones como la formación, la provisión de recursos y la evaluación.

Así, la perspectiva de género puede ser una herramienta útil para abordar la desigualdad entre hombres y mujeres dentro del contexto educativo universitario. Las instituciones universitarias deben adoptar políticas destinadas a promover el acceso equitativo para todos los estudiantes sin importar su género; promover un ambiente académico inclusivo donde todos se sientan respetados independientemente de su identidad de género o orientación sexual; y comprometerse con el logro académico igualitario entre hombres y mujeres. Al hacerlo, las instituciones

universitarias pueden contribuir a reducir la desigualdad entre hombres y mujeres dentro del contexto educativo universitario.

Hay muchas formas en que se puede aplicar la perspectiva de género en la educación universitaria para promover un entorno equitativo e inclusivo para todos los estudiantes sin importar su sexo u orientación sexual. Algunas de las que aquí se presentan, pasan por eliminar los prejuicios relacionados con el género y ofrecer programas educativos equilibrados que aborden temáticas relacionadas con el mismo desde diferentes perspectivas, se pueden crear espacios donde todos se sientan respetados y valorados por sus contribuciones individuales al proceso educativo. Esto ayudará a promover una sociedad más equitativa y justa para todos. Junto a esto, es importante que los profesores sean conscientes de su papel en el fomento de un entorno académico equitativo y traten a todos sus alumnos por igual sin importar su identidad de género o preferencias sexuales, valorando así la diversidad y ofreciendo un acceso para todos. Solo así, la perspectiva de género puede ser una herramienta importante para promover la igualdad en la educación universitaria, y, al hacerlo, se podrá contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y justa para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ángel, J. B., García, E. F., & Zamorano, M. Á. S. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(2).

Berga-Timoneda, A. (2005). La perspectiva de género: una nueva mirada a la realidad social. Educación social: Revista de intervención socioeducativa.

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (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.

Fernández-Sánchez, A. (2021). Imagen, percepción y actitudes hacia las ciencias en la educación secundaria: una perspectiva de género.

García, J. A., Espinosa, M. P. P., & Sánchez, J. L. S. (2021). La enseñanza de STEM en Educación Primaria desde una perspectiva de género. Revista Fuentes, 23(1), 64-76.

Guerrero-Puerta, L. (2017, November). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. In II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI (pp. 68-74).

Jiménez Fernández, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Revista de Educación y Cultura de la sección, 47, 216-229.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Revista de Educación y Cultura de la sección, 47, 216-229.

Márquez, M. B. H. (2016). Más allá del rosa o azul: análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria (Doctoral dissertation, Universidad de Huelva).

Marrero Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. Revista Educación, 43(2), 641-657.

Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. Educación para el Bien Común, 89.

Pastor-Vicedo, J. C., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte, 23-31.

Requeni, C. (2021). La mujer en las carreras STEM: situación actual en España y factores críticos.

Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S., & Martínez Abad, F. (2013). Autoevaluación de competencias informacionales en educación secundaria: propuesta de modelo causal desde una perspectiva de género.

Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. Unidad chihuahua, 97-107.

Sánchez-Soriano, J. J., & García-Jiménez, L. (2020). La investigación en comunicación LGTBI en España: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Revista Prisma Social, (28), 161-175.

Tovar Cuéllar, A. P. (2021). Significados que los escolares sexualmente diversos dan a sus vivencias con relación a su orientación sexual y género (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA).

Villanueva, J. G., García, D. I. D., & Ramírez, C. I. H. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas, 11(1), 69-82.

CAPÍTULO 4

CREACIÓN DE RECURSOS DIGITALES PARA GENERAR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE SENSIBLES AL GÉNERO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un campo que ha evolucionado significativamente en los últimos años gracias a la tecnología y la innovación educativa. Hoy en día, el uso de recursos digitales es una práctica cada vez más común en las aulas, lo que ha permitido la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos y adaptativos (Aragon, 2006).

Sin embargo, aún queda mucho por hacer en cuanto a la creación de recursos digitales sensibles al género. La educación ha sido tradicionalmente un campo en el que los roles de género están fuertemente estereotipados, y esto se refleja en los materiales educativos disponibles (Bustamante, 2016).

La innovación educativa tiene el potencial de cambiar esto, al crear recursos digitales que sean sensibles al género. Un enfoque sensible al género implica considerar cómo los estereotipos de género pueden influir en la forma en que los estudiantes aprenden y perciben la información (Consalvo, 2012).

Por ejemplo, se sabe que las niñas pueden tener menos confianza en las matemáticas y las ciencias debido a los estereotipos de género que las rodean. Un recurso digital sensible al género podría abordar este problema presentando ejemplos y situaciones en los que las mujeres han tenido éxito en estas áreas.

Además, un recurso digital sensible al género también puede tener en cuenta las diferentes experiencias de vida y perspectivas que tienen los estudiantes de diferentes géneros (Crespo, 2015). Por ejemplo, un recurso digital que aborde temas relacionados con la violencia de género debería ser diseñado de manera que sea accesible y relevante tanto para los estudiantes masculinos como femeninos.

La creación de recursos digitales educativos es una práctica cada vez más común en el mundo de la educación (Chien & Kuo, 2013). Estos recursos pueden ser utilizados en una variedad de contextos educativos, desde el aprendizaje en línea hasta la integración de tecnología en el aula (Wiley, 2014).

La creación de recursos digitales educativos implica el uso de tecnología para diseñar materiales que sean interactivos, accesibles y atractivos para los estudiantes (Squire & Jenkins, 2011). Algunos ejemplos de recursos digitales educativos incluyen videos educativos, juegos de aprendizaje, infografías, podcasts y aplicaciones móviles (Conole, 2013).

Una de las principales ventajas de los recursos digitales educativos es que pueden ser personalizados para adaptarse a las necesidades y preferencias de los estudiantes (Dron & Anderson, 2014). Los recursos digitales pueden ser diseñados para adaptarse a diferentes niveles de habilidad, estilos de aprendizaje y necesidades específicas de los estudiantes (Siemens, 2014).

La creación de recursos digitales educativos también puede ser una forma efectiva de abordar desafíos específicos en el aprendizaje de los estudiantes (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Por ejemplo, un recurso digital puede ser diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades matemáticas o de lectura, o para mejorar la comprensión de conceptos complejos (Reeves & Reeves, 2012).

La creación de recursos digitales educativos también puede ser una forma de enriquecer el aprendizaje en el aula y mejorar la experiencia de los estudiantes (Mayer, 2001). Al incorporar recursos digitales en la enseñanza, los estudiantes pueden tener acceso a una amplia gama de materiales educativos y experiencias de aprendizaje, lo que puede

ayudarles a comprender mejor los conceptos y fomentar la creatividad y el pensamiento crítico (Laurillard, 2012).

Para crear recursos digitales educativos efectivos, es importante tener en cuenta las necesidades y preferencias de los estudiantes. Los recursos deben ser diseñados de manera que sean accesibles y fáciles de usar para los estudiantes, y deben ser atractivos y atractivos visualmente para mantener su atención (Jonassen, 2011).

También es importante asegurarse de que los recursos sean precisos y estén basados en evidencia, y que sean adecuados para la edad y nivel de habilidad de los estudiantes.

La creación de recursos digitales sensibles al género también tiene el potencial de romper con las barreras culturales que pueden existir en el aula (Bates & Sangrà, 2011). Al diseñar recursos que sean inclusivos y representativos de una amplia gama de perspectivas, los estudiantes pueden sentirse más motivados y comprometidos con el material (Beetham & Sharpe, 2013).

2. OBJETIVOS

Tras la detallada exposición de los antecedentes de esta investigación, los cuales son una fuente necesaria para el sustento de esta, a continuación se expondrá cual es la hipótesis de estudio o la pregunta de investigación que se ha originado a partir del análisis de los datos que han sido expuesto en la introducción de este trabajo. De este modo, la pregunta de investigación formulada ha sido la siguiente ¿ Cuáles son los recursos digitales utilizados por los docentes para la creación de contextos de aprendizaje sensibles al género?

La formulación de esta pregunta de investigación desencadena el planteamiento los objetivos a conseguir con la ejecución de este estudio, los cuales son:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre las características principales de la innovación educativa desde una perspectiva de género.

- Analizar las características de los recursos digitales con una perspectiva de género

3. METODOLOGÍA

Para el diseño y ejecución de esta investigación se ha escogido una metodología de corte cualitativo, la cual se encuentra centralizada en el desarrollo de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, para la que se ha escogido establecer un enfoque interpretativo de los resultados que se han obtenido.

La selección, decisión, uso y ejecución de este tipo de metodologías investigativas, ha derivado principalmente porque posibilita el poder crear de manera general, una panorámica sobre los principales aspectos más importantes y significativos que se encuentran relacionados con la temática que se está investigando en este estudio, la cual gira entorno a la necesidad de crear recursos digitales para poder aplicarlos a los contextos educativos, teniendo siempre presente la necesidad de realizarlos desde una perspectiva de género.

Para que su ejecución fuera posible, se ha tenido que realizar una exhaustiva revisión de las diferentes investigaciones y estudios que se encuentran estrechamente relacionadas con el tema principal que se está investigando, para que tras un primer análisis de los resultados que se han obtenido permitan generar diversas conclusiones que serán de utilidad para el resto de la comunidad científica.

De este modo, para la realización de esta revisión bibliográfica se han puesto en marcha tres grandes fases o etapas que han posibilitado culminar con éxito este estudio. Estas tres fases se van a detallar en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

Esta primera fase se caracteriza principalmente porque para su ejecución es necesario establecer unas pautas generales que permitirán alcanzar el éxito en el desarrollo de esta revisión documental de la literatura. Así pues, se ha establecido como un punto de encuentro el campo de las

Ciencias de la educación, lo cual haber metido acotar la selección de las bases de datos de investigación científica que son las consideradas como las más relevantes y significativas dentro de este campo, estas bases de datos son; Dialnet, Scopus, ERIC y Web of Science.

La Selección y utilización de estas bases de datos está fundamentada principalmente en su relevancia dentro del campo de las Ciencias de la educación, pero además, se caracterizan por tener acceso libre a una gran multitud de estudios e investigaciones que permite establecer un contraste entre los diferentes hallazgos y resultados que se han obtenido a los estudios que se han realizado a lo largo del mundo, para que de este modo, se puede realizar con una mayor facilidad una aproximación cercana y exacta del tema principal de estudio que se producirá mediante la realización de la revisión bibliográfica de la literatura publicada sobre este tema.

Dentro de esta primera fase, es de vital importancia establecer o precisar cuáles han sido los descriptores generales que se han utilizado en este estudio, ya que, esta especificación permitirá obtener un acceso a los procedimientos de búsqueda más fácil. Así pues, los descriptores que se han utilizado en esta revisión bibliográfica han sido los siguientes, tanto en español "innovación educativa" "genero" "recursos digitales" como en inglés "educational innovation" "gender" "digital resources empleando los siguientes operadores booleanos "AND" "OR" para el establecimiento de diversas combinaciones entre ellos.

SEGUNDA FASE

Concluida la primera etapa o fase de esta revisión bibliográfica es necesario comenzar con la segunda fase, que se caracteriza principalmente por ser la etapa en la que se ejecuta el procedimiento de búsqueda en las diferentes bases de datos que se han seleccionado y mencionado anteriormente.

Es muy importante determinar cuáles han sido los criterios de inclusión y de exclusión que se han establecido para poder seleccionar los documentos que conformarán la muestra para analizar, además de estos criterios también se han determinado la necesidad de revisar tanto el título, cómo el resumen y las palabras clave de cada una de las investigaciones

y estudios que se han seleccionado a partir de la aplicación de los criterios que se detallan a continuación:

Criterios de inclusión:

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos documentos que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos documentos cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se han seleccionado aquellos documentos que se tratasen de capítulos de libro, tesis doctorales y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos documentos que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Concluidas las dos etapas anteriores, esta revisión bibliográfica culmina con la ejecución de la tercera fase, la cual resulta indispensable para poder establecer la selección de los resultados que serán objeto de análisis, tras su selección en la búsqueda en las diversas bases de datos, a esto hay que añadir que ha sido necesario ejecutar un posterior cribado que permita compendiar todos aquellos documentos que albergan estudios e investigaciones que están estrechamente relacionadas con la temática principal que se está trabajando.

Como resultado, en un primer momento se obtuvo una muestra compuesta por 324 documentos a los que se le aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión, de tal manera que quedó reducida a un total de 15 estudios, de los cuales finalmente tan solo se seleccionaron 5 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se mostrará a los resultados obtenidos tras la aplicación de las tres fases desarrolladas en el apartado de metodología en relación con esta revisión bibliográfica de la literatura.

La creación de contextos de aprendizaje sensibles al género es una estrategia importante para promover la igualdad de género en la educación (Skelton & Francis, 2010). Un contexto de aprendizaje sensible al género reconoce que los estudiantes tienen diferentes necesidades y experiencias en función de su género, y se esfuerza por crear un ambiente de aprendizaje que sea inclusivo y respetuoso para todos (Bhopal, 2018).

Para crear un contexto de aprendizaje sensible al género, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

La selección de recursos educativos: Se debe tener en cuenta la inclusión de una variedad de recursos educativos que reflejen la diversidad de género en la sociedad, que presenten una amplia gama de perspectivas y que desafíen los estereotipos de género (Juvonen & Graham, 2014).

La comunicación: Es importante que la comunicación sea inclusiva y no sexista (Connell, 2009). Esto puede incluir el uso de lenguaje no sexista en el aula y en los materiales educativos, así como la inclusión de ejemplos que muestren una amplia gama de roles de género (Li & Lamb, 2019).

La enseñanza: Los docentes deben ser sensibles al género y estar capacitados para tratar temas de género de manera inclusiva (Abdi & Shouse, 2016). Esto incluye la enseñanza de habilidades y conocimientos relacionados con la igualdad de género, así como la incorporación de perspectivas de género en las diferentes materias (Meyerhoff & Ito, 2015).

La interacción social: Es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar en un ambiente que sea inclusivo y respetuoso para todos, sin importar su género (Gardiner & Harris, 2016). Esto puede incluir la promoción de actividades que fomenten la colaboración y el respeto mutuo, y la eliminación de conductas sexistas o discriminatorias (Mendick, 2017).

La evaluación: Es importante que la evaluación sea justa e inclusiva. Esto incluye la eliminación de preguntas discriminatorias o sexistas en los exámenes, así como la promoción de la inclusión de perspectivas de género en los trabajos y proyectos (Tan & Forgasz, 2019).

La perspectiva de género es importante en la educación por varias razones. En primer lugar, ayuda a promover la igualdad de género y a prevenir la discriminación (Aldrich, 2005). La educación que se enfoca en la perspectiva de género ayuda a las personas a comprender que las diferencias entre hombres y mujeres no son una cuestión de superioridad o inferioridad, sino que son simplemente diferencias (Crespo, 2015). La perspectiva de género también ayuda a combatir la discriminación basada en el género, ya que se fomenta la idea de que todas las personas tienen los mismos derechos y oportunidades, independientemente de su género (Eckert, 2012).

En segundo lugar, la perspectiva de género en la educación puede ayudar a desafiar los estereotipos de género. En muchos casos, los roles de género se asignan en función de las expectativas sociales y culturales, y la educación puede perpetuar estos estereotipos (Gray, 2015). La perspectiva de género en la educación puede ayudar a desafiar estos estereotipos y fomentar una comprensión más completa de la diversidad humana (Herring, 2014).

En tercer lugar, la perspectiva de género en la educación puede contribuir a una sociedad más justa e igualitaria. Al promover la igualdad de género y la no discriminación, la educación puede ayudar a crear una sociedad más justa en la que todas las personas tengan las mismas oportunidades y derechos. Además, la educación que incluye la perspectiva de género puede ayudar a sensibilizar a las personas sobre la violencia de género y las desigualdades que aún existen en la sociedad (Lengeling, 2012).

La creación de recursos digitales educativos desde una perspectiva de género es importante por varias razones. En primer lugar, puede ayudar a promover la igualdad de género y reducir las desigualdades existentes en la educación (Nakamura, 2008). La inclusión de perspectivas de género en los recursos educativos puede ayudar a sensibilizar a los

estudiantes sobre las desigualdades de género y promover el respeto y la valoración de las diferencias de género. Además, la inclusión de perspectivas de género en los recursos digitales puede ayudar a combatir los estereotipos de género y promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Lueg, 2015).

En segundo lugar, la creación de recursos digitales educativos desde una perspectiva de género puede contribuir a una educación más inclusiva y diversa. Los recursos educativos que reflejan la diversidad de género en la sociedad y presentan una amplia gama de perspectivas pueden ayudar a crear un ambiente educativo más inclusivo para todos los estudiantes, independientemente de su género (Paul & Gilbert, 2018).

En tercer lugar, la creación de recursos digitales educativos desde una perspectiva de género puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y competencias relevantes para el mundo laboral actual. En muchos campos, la igualdad de género es cada vez más importante y se espera que los trabajadores tengan una comprensión sólida de las cuestiones de género (Salinas, 2017). La inclusión de perspectivas de género en los recursos educativos puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades en esta área y prepararlos para trabajar en un mundo cada vez más diverso e inclusivo (Schiebinger, 2018).

La creación de recursos digitales educativos desde una perspectiva de género es importante porque puede ayudar a promover la igualdad de género, contribuir a una educación más inclusiva y diversa y preparar a los estudiantes para el mundo laboral actual. La inclusión de perspectivas de género en los recursos educativos puede ser un paso importante hacia una sociedad más igualitaria y justa (Shaw, 2014).

5. DISCUSIÓN

La creación de recursos digitales educativos desde una perspectiva de género es una práctica cada vez más importante en el campo de la educación. Se trata de crear materiales que sean sensibles al género y que aborden las desigualdades y estereotipos de género que puedan existir en el aula.

Numerosos estudios han demostrado que los estereotipos de género pueden influir en la forma en que los estudiantes perciben y aprenden la información. En un estudio realizado por Pauwels (2011), se encontró que las niñas tienden a ser menos activas en la búsqueda de información en línea debido a la falta de confianza en sus habilidades tecnológicas y al temor de ser objeto de acoso en línea. Esto destaca la necesidad de crear recursos digitales que sean inclusivos y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su género.

Además, un estudio realizado por López-González y Wilson-Sánchez (2018) encontró que la falta de representación de mujeres y la presentación estereotipada de género en los materiales educativos pueden tener un impacto negativo en el autoconcepto y la autoestima de las niñas. La creación de recursos digitales educativos que representen a mujeres en roles no tradicionales y que presenten ejemplos de mujeres exitosas en áreas como la ciencia, la tecnología y la ingeniería puede ayudar a combatir estos estereotipos y fomentar la confianza en las niñas.

Por otro lado, también es importante asegurarse de que los recursos digitales sean inclusivos y representativos de diferentes identidades de género. En un estudio realizado por Gago-Masague y Sánchez-Prieto (2020), se encontró que los estudiantes que se identifican como transgénero pueden sentirse excluidos y marginados por los materiales educativos que no reconocen su identidad de género. La creación de recursos digitales que reconozcan y representen la diversidad de género puede ayudar a fomentar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso.

En conclusión, la creación de recursos digitales educativos desde una perspectiva de género es una práctica importante en el campo de la educación. Al crear recursos digitales que sean inclusivos, representativos y sensibles al género, los educadores pueden ayudar a abordar los estereotipos y desigualdades de género que pueden existir en el aula y fomentar un ambiente de aprendizaje más equitativo y respetuoso para todos los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Como se ha visto en la exposición de esta revisión sistemática, los sistemas educativos tienen que enfrentarse día a día a diferentes retos en los que se ven implicados todos los miembros de la comunidad educativa, tanto docentes, cómo el alumnado, o como las familias y asociaciones, especialistas, etc.

La creación de recursos digitales educativos es una práctica importante en el mundo de la educación que puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Al diseñar recursos digitales que sean personalizados, accesibles, atractivos y precisos, los educadores pueden mejorar la calidad y la efectividad del aprendizaje de los estudiantes.

La innovación educativa en la creación de recursos digitales sensibles al género es fundamental para crear entornos de aprendizaje equitativos e inclusivos. Al tomar en cuenta los estereotipos de género y las diferentes perspectivas de los estudiantes, los recursos digitales pueden ser diseñados para fomentar una cultura de aprendizaje respetuosa e inclusiva que se traduzca en resultados positivos para todos los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Abdi, A. A., & Shouse, R. C. (2016). Gendered perspectives on community college: New directions for community colleges. John Wiley & Sons.

Aldrich, C. (2005). Learning by doing: A comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Aragon, S.R. (2006). Gender and online communication. Burlington, MA: Routledge.

Bates, A. W., & Sangrà, A. (2011). Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning. John Wiley & Sons.

Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st-century learning. Routledge.

Bhopal, K. (2018). Gender, racism, intersectionality and leadership. Routledge.

Bustamante, C. (2016). Representaciones de género en videojuegos. En M. T. Lozano y R. García (Coords.), Feminismos en acción: Experiencias, propuestas y desafíos en el siglo XXI (pp. 197-208). Madrid: Catarata.

Chien, S. P., & Kuo, F. R. (2013). Constructing a theoretical model for developing web-based learning environments. British Journal of Educational Technology, 44(2), E45-E48.

Connell, R. W. (2009). Gender: In world perspective. John Wiley & Sons.

Conole, G. (2013). Designing for learning in an open world. Springer.

Consalvo, M. (2012). Confronting toxic gamer culture: A challenge for feminist game studies scholars. Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology, (1), 1-4.

Crespo, I. (2015). Género, tecnología y educación: una revisión de la literatura. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(2), 16-29.

Dron, J., & Anderson, T. (2014). Teaching crowds: Learning and social media. Athabasca University Press.

Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. Annual Review of Anthropology, 41, 87-100.

Gago-Masague, S., & Sánchez-Prieto, J. C. (2020). The representation of gender diversity in educational technology: A systematic review. Education and Information Technologies, 25(3), 1813-1831.

Gardiner, V., & Harris, A. (Eds.). (2016). Intersectionality and LGBT identities: A psychosocial approach. Routledge.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105.

Gray, K.L. (2015). Intersecting oppressions and online communities: Examining the experiences of women of color in Xbox Live. New Media & Society, 17(8), 1311-1327.

Herring, S.C. (2014). Gender and social media. Annual Review of Anthropology, 43, 247-262.

Jonassen, D. H. (2011). Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments. Routledge.

Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2014). Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. Guilford Publications.

Laurillard, D. (2012). Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology. Routledge.

Lengeling, M.M. (2012). Technology, gender, and power in Africa. African Studies Review, 55(1), 51-72.

Li, X., & Lamb, M. E. (Eds.). (2019). Handbook of gender and sexuality in psychological assessment. Springer.

López-González, L., & Wilson-Sánchez, G. (2018). Representations of gender in Spanish Primary School textbooks. Gender and Education, 30(7), 861-877.

Lueg, K. (2015). 'Gender-neutral' HCI revisited: Contributions and challenges for feminist HCI in a low-tech society. Proceedings of the 2015 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems, 3269-3278.

Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning. Cambridge University Press.

Mendick, H. (2017). Masculinities in mathematics. Routledge.

Meyerhoff, M., & Ito, M. (2015). Gender and STEM: Understanding segregration in science, technology, engineering and mathematics. Routledge.

Nakamura, L. (2008). Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the internet. New York: Routledge.

Paul, P. J., & Gilbert, E. (2018). Gendered language and sexism in social media: How men and women perceive and respond to sexist linguistic behavior in online contexts. Sex Roles, 79(1-2), 78-93.

Pauwels, L. (2011). Gender and the use of ICT in education: Moving beyond access. Brussels: European Parliament.

Reeves, T. C., & Reeves, P. M. (2012). The effective design of educational games: A model and guidelines for designing games that motivate learning. In R. E. Ferdig (Ed.), Handbook of research on effective electronic gaming in education (pp. 1025-1045). IGI Global.

Salinas, A. (2017). El videojuego desde una perspectiva de género: Análisis de la representación femenina en los videojuegos de aventuras. EpiSTEMas, 1(1), 61-84.

Schiebinger, L. (2018). Gendered innovations in science, health, medicine, engineering, and environment. In Women, Gender, and Technology (pp. 67-86). Springer, Cham.

Shaw, A. (2014). Gaming at the edge: Sexuality and gender at the margins of gamer culture. University of Minnesota Press.

Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. In R. S. Jhangiani & R. Biswas-Diener (Eds.), Open: The philosophy and practices that are revolutionizing education and science (pp. 31-50). Ubiquity Press.

Skelton, C., & Francis, B. (Eds.). (2010). Handbook of gender and education. Routledge.

Squire, K. D., & Jenkins, H. (Eds.). (2011). The handbook of digital games and learning. MIT Press.

Tan, J. P., & Forgasz, H. J. (Eds.). (2019). Gender and sexuality in education: A reader. Routledge.

Wiley, D. A. (2014). The access compromise and the 5th R. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15(2), 1-17

CAPÍTULO 5

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA CREACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DIGITALES COMO UNO DE LOS PRINCIPALES RETOS ACTUALES

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La creación de contextos innovadores en la universidad es esencial para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Los contextos innovadores en la universidad pueden ser creados a través de la utilización de nuevas tecnologías, la colaboración entre estudiantes y profesores, y la creación de espacios de aprendizaje creativos y flexibles (Aguaded, López-Sánchez, & Pérez-Rodríguez, 2020).

Una de las formas más efectivas de crear contextos innovadores en la universidad es a través de la utilización de nuevas tecnologías. La tecnología está en constante evolución y su uso en la educación puede mejorar significativamente la calidad del aprendizaje (González-Márquez, & Solís-Peralta, 2020). Por ejemplo, la utilización de plataformas de aprendizaje en línea, el uso de herramientas de gamificación, la utilización de software de simulación y la integración de la realidad aumentada en el aula son algunas de las maneras en que la tecnología puede mejorar el aprendizaje en la universidad (Aparici, 2018).

Además, la colaboración entre estudiantes y profesores es fundamental para crear contextos innovadores en la universidad. Los estudiantes pueden aportar nuevas ideas y perspectivas, y los profesores pueden proporcionar orientación y dirección (Guerra-Rosero & Medina-Bustos, 2021). La colaboración puede tomar muchas formas, como trabajos en equipo, discusiones en grupo, y la organización de eventos y proyectos

conjuntos. La colaboración puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad, que son esenciales para el éxito en la universidad y en el mundo laboral (Benito & Bosch, 2018).

La tecnología digital ha revolucionado la educación, y es imprescindible que la innovación educativa se adapte a los nuevos contextos digitales (Ortega et al., 2022). Sin embargo, este proceso de digitalización presenta importantes retos, especialmente desde una perspectiva de género. En este ensayo, exploraremos los principales retos que enfrenta la innovación educativa en la creación de contextos educativos digitales desde una perspectiva de género, y cómo se pueden abordar estos retos (Cabero-Almenara, 2019).

Uno de los principales retos que enfrenta la innovación educativa en la creación de contextos educativos digitales desde una perspectiva de género es la brecha digital de género. La brecha digital de género se refiere a la desigualdad de acceso y uso de la tecnología digital entre hombres y mujeres. En muchos casos, las mujeres tienen menos acceso a la tecnología y menos habilidades digitales que los hombres. Por lo tanto, es importante que la innovación educativa tenga en cuenta la brecha digital de género y busque formas de cerrarla (Cáceres & Cubero, 2019).

Una forma de cerrar la brecha digital de género es mediante la formación en tecnología digital para mujeres. Las escuelas y universidades pueden ofrecer cursos y talleres de tecnología digital dirigidos específicamente a mujeres, para que tengan la oportunidad de adquirir habilidades digitales que les permitan participar plenamente en contextos educativos digitales. Además, los programas de formación en tecnología digital deben tener en cuenta las diferencias de género en el aprendizaje y adaptarse a las necesidades específicas de las mujeres (Calvo & Vázquez, 2021).

Otro reto importante es la representación de género en los contextos educativos digitales. En muchos casos, las tecnologías digitales pueden perpetuar los estereotipos de género y excluir a las mujeres. Por ejemplo, en los videojuegos educativos, a menudo se representan a las mujeres de manera estereotipada, como objetos sexuales o como personajes secundarios. La innovación educativa debe trabajar para crear contextos

educativos digitales que reflejen la diversidad de género y que no perpetúen los estereotipos de género (Cobo & García-Peñalvo, 2019).

Una forma de abordar este reto es mediante la inclusión de perspectivas de género en el diseño de tecnologías digitales. Es importante que los diseñadores de tecnologías digitales tengan en cuenta las diferentes experiencias y necesidades de hombres y mujeres al diseñar productos digitales. Esto puede incluir el uso de lenguaje inclusivo de género en la interfaz de usuario y la representación de personajes femeninos fuertes y diversos en los videojuegos educativos (Contreras-Pulido & Rodríguez-Morales, 2019).

2. OBJETIVOS

Tras la detallada exposición de los antecedentes de esta investigación, los cuales son una fuente necesaria para el sustento de esta, a continuación se expondrá cual es la hipótesis de estudio o la pregunta de investigación que se ha originado a partir del análisis de los datos que han sido expuesto en la introducción de este trabajo. De este modo, la pregunta de investigación formulada ha sido la siguiente ¿ Cómo puede ayudar la innovación educativa a crear nuevos contextos de aprendizaje digital teniendo en cuenta la perspectiva de género?

La formulación de esta pregunta de investigación desencadena el planteamiento los objetivos a conseguir con la ejecución de este estudio, los cuales son:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre las características principales de la invocación docente.
- Analizar las características actuales de los contextos educativos con una perspectiva de género.

3. METODOLOGÍA

Para el diseño y ejecución de esta investigación se ha escogido una metodología de corte cualitativo, la cual se encuentra centralizada en el desarrollo de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y

descriptivo de la literatura, para la que se ha escogido establecer un enfoque interpretativo de los resultados que se han obtenido.

La selección, decisión, uso y ejecución de este tipo de metodologías investigativas, ha derivado principalmente porque posibilita el poder crear de manera general, una panorámica sobre los principales aspectos más importantes y significativos que se encuentran relacionados con la temática que se está investigando en este estudio, la cual gira entorno a analizar como los contextos educativos actuales pueden transformarse para desarrollar espacios que fomente los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta siempre una perspectiva de género.

Para que su ejecución fuera posible, se ha tenido que realizar una exhaustiva revisión de las diferentes investigaciones y estudios que se encuentran estrechamente relacionadas con el tema principal que se está investigando, para que tras un primer análisis de los resultados que se han obtenido permitan generar diversas conclusiones que serán de utilidad para el resto de la comunidad científica.

De este modo, para la realización de esta revisión bibliográfica se han puesto en marcha tres grandes fases o etapas que han posibilitado culminar con éxito este estudio. Estas tres fases se van a detallar en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

Esta primera fase se caracteriza principalmente porque para su ejecución es necesario establecer unas pautas generales que permitirán alcanzar el éxito en el desarrollo de esta revisión documental de la literatura. Así pues, se ha establecido como un punto de encuentro el campo de las Ciencias de la educación, lo cual haber metido acotar la selección de las bases de datos de investigación científica que son las consideradas como las más relevantes y significativas dentro de este campo, estas bases de datos son; Dialnet, Scopus, ERIC y Web of Science.

La Selección y utilización de estas bases de datos está fundamentada principalmente en su relevancia dentro del campo de las Ciencias de la educación, pero además, se caracterizan por tener acceso libre a una gran multitud de estudios e investigaciones que permite establecer un

contraste entre los diferentes hallazgos y resultados que se han obtenido a los estudios que se han realizado a lo largo del mundo, para que de este modo, se puede realizar con una mayor facilidad una aproximación cercana y exacta del tema principal de estudio que se producirá mediante la realización de la revisión bibliográfica de la literatura publicada sobre este tema.

Dentro de esta primera fase, es de vital importancia establecer o precisar cuáles han sido los descriptores generales que se han utilizado en este estudio, ya que, esta especificación permitirá obtener un acceso a los procedimientos de búsqueda más fácil. Así pues, los descriptores que se han utilizado en esta revisión bibliográfica han sido los siguientes, tanto en español "contextos educativos" "género" "docencia universitaria" como en inglés "educational contex" "gender" "university teaching" empleando los siguientes operadores booleanos "AND" "OR" para el establecimiento de diversas combinaciones entre ellos.

SEGUNDA FASE

Concluida la primera etapa o fase de esta revisión bibliográfica es necesario comenzar con la segunda fase, que se caracteriza principalmente por ser la etapa en la que se ejecuta el procedimiento de búsqueda en las diferentes bases de datos que se han seleccionado y mencionado anteriormente.

Es muy importante determinar cuáles han sido los criterios de inclusión y de exclusión que se han establecido para poder seleccionar los documentos que conformarán la muestra para analizar, además de estos criterios también se han determinado la necesidad de revisar tanto el título, cómo el resumen y las palabras clave de cada una de las investigaciones y estudios que se han seleccionado a partir de la aplicación de los criterios que se detallan a continuación:

Criterios de inclusión:

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que se encuentren comprendidos en los últimos diez años

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos documentos cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se han seleccionado aquellos documentos que se tratasen de capítulos de libro, tesis doctorales y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos documentos que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Concluidas las dos etapas anteriores, esta revisión bibliográfica culmina con la ejecución de la tercera fase, la cual resulta indispensable para poder establecer la selección de los resultados que serán objeto de análisis, tras su selección en la búsqueda en las diversas bases de datos, a esto hay que añadir que ha sido necesario ejecutar un posterior cribado que permita compendiar todos aquellos documentos que albergan estudios e investigaciones que están estrechamente relacionadas con la temática principal que se está trabajando.

Como resultado, en un primer momento se obtuvo una muestra compuesta por 565 documentos a los que se le aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión, de tal manera que quedó reducida a un total de 28 estudios, de los cuales finalmente tan solo se seleccionaron 5 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se mostrará a los resultados obtenidos tras la aplicación de las tres fases desarrolladas en el apartado de metodología en relación con esta revisión bibliográfica de la literatura.

La innovación educativa ha sido una tendencia cada vez más relevante en los últimos años. La tecnología ha sido un elemento clave en este proceso, permitiendo la creación de contextos educativos digitales, que

han cambiado la forma en que los estudiantes aprenden y los profesores enseñan (García-Valcárcel & Tejedor Tejedor, 2021). No obstante, esta nueva realidad plantea retos importantes en cuanto a la equidad de género en la educación. En este ensayo, se discutirán algunos de los principales desafíos que enfrenta la innovación educativa desde una perspectiva de género y se presentarán algunas propuestas para abordarlos (Córdoba & González, 2021).

El primer reto a considerar es la brecha de género en el acceso y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Según Hanson, Petersen & Schedler (2019, la brecha digital de género se manifiesta en el menor acceso y utilización de las TIC por parte de las mujeres en comparación con los hombres. Esta brecha es aún mayor en las áreas rurales y en los países en desarrollo, donde las mujeres tienen menos oportunidades de acceder a las TIC y desarrollar habilidades digitales.

Ante esta realidad, es necesario que la innovación educativa en contextos digitales considere la equidad de género como un aspecto central. Es necesario que se promueva el acceso igualitario a las TIC y se fomente la inclusión digital de las mujeres, mediante programas de formación específicos y adaptados a sus necesidades. También se deben promover campañas de sensibilización y educación sobre la importancia de la igualdad de género en el uso de las TIC.

Un ejemplo claro está relacionado con el fomento de las carreras STEM para mujeres, que son fundamentales para fomentar una coeducación educativa ya que ofrecen oportunidades equitativas para hombres y mujeres en el ámbito laboral y, al mismo tiempo, fomentan la innovación y el avance tecnológico en la sociedad. Además, la inclusión de mujeres en carreras en STEM promueve la igualdad de género y rompe con estereotipos de género que tradicionalmente han dominado en estos campos.

Un estudio realizado por el Pew Research Center en 2018 encontró que, aunque las mujeres representan la mitad de la fuerza laboral de Estados Unidos, ocupan solo el 29% de los trabajos en campos relacionados con STEM. Sin embargo, cuando se trata de trabajos específicos, como

matemáticos y estadísticos, solo el 24% son mujeres, y en ingeniería, solo el 15%. La brecha de género en STEM también se refleja en la educación, ya que las mujeres representan solo el 35% de los estudiantes universitarios en carreras STEM en Estados Unidos (National Science Foundation, 2021).

Es importante fomentar la participación de las mujeres en carreras STEM para abordar la brecha de género en estas áreas y promover una educación más equitativa. Un estudio publicado en el Journal of Educational Psychology encontró que las niñas que se sienten más seguras en sus habilidades matemáticas y que tienen un mayor interés en STEM tienen más probabilidades de seguir una carrera en STEM en la universidad (Wang et al., 2018). Además, otro estudio publicado en el Journal of Women and Minorities in Science and Engineering encontró que la inclusión de mujeres en carreras en STEM puede llevar a una mayor innovación y creatividad en el campo (Hanson et al., 2019).

Otro reto importante es la persistencia de estereotipos de género en la educación. La incorporación de las TIC en la educación no es suficiente para lograr la igualdad de género si los estereotipos de género persisten en los contenidos y las prácticas educativas. Según estudios realizados, los contenidos digitales utilizados en la educación suelen reproducir estereotipos de género, lo que limita las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias en las niñas y mujeres (Cruz-López & Ortiz-Prado, 2020).

Para abordar este desafío, es necesario que la innovación educativa en contextos digitales incorpore perspectivas de género en los contenidos y las prácticas educativas (Gómez, & Fernández, 2021). Esto implica revisar y modificar los contenidos digitales para asegurar que no reproduzcan estereotipos de género y promover el uso de recursos educativos que aborden la igualdad de género en la educación. También se deben desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la igualdad de género en el aula y fomenten la participación activa de las niñas y mujeres en el aprendizaje digital (De Miguel & García-Valcárcel, 2020).

Un tercer desafío importante es el riesgo de la violencia de género en la educación en línea. La educación en línea y la interacción digital pueden

aumentar el riesgo de la violencia de género, como el ciberacoso y el acoso sexual en línea. Este riesgo es aún mayor para las niñas y mujeres que ya enfrentan mayores riesgos de violencia de género en otros contextos (Díaz & Rama, 2020).

Finalmente, otro reto es la seguridad en los contextos educativos digitales. Las mujeres y las niñas son particularmente vulnerables a la violencia y el acoso en línea. Por lo tanto, es importante que la innovación educativa aborde estos problemas y cree contextos educativos digitales seguros para todos los estudiantes (Espinoza-Araya, 2021).

Una forma de abordar este reto es mediante la implementación de políticas y prácticas de seguridad en línea. Las escuelas y universidades pueden desarrollar políticas claras sobre el acoso en línea y la violencia de género, y trabajar para crear una cultura escolar que promueva la igualdad de género y la inclusión. Además, es importante que los educadores estén capacitados en la prevención del acoso en línea y la violencia de género (Fernández-Márquez & Almenara-Barrios, 2021)

5. DISCUSIÓN

La innovación educativa es fundamental en la creación de contextos educativos digitales inclusivos y equitativos desde una perspectiva de género. Actualmente, la pandemia de COVID-19 ha impulsado la necesidad de transformar la educación tradicional y adoptar herramientas digitales para garantizar la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, este proceso de transformación digital debe abordarse desde una perspectiva de género para evitar la reproducción de estereotipos y discriminación de género (Gómez & Fernández, 2021).

En este sentido, la literatura destaca la importancia de la formación del profesorado en el uso de herramientas digitales con perspectiva de género. Según Cabezas-González, Casillas-Martín & García-Valcárcel (2022), es necesario proporcionar al profesorado herramientas pedagógicas que les permitan detectar y prevenir la discriminación de género en los contenidos digitales y en la comunicación virtual. Asimismo, es importante que los docentes reciban formación en la identificación de

estereotipos de género y en la promoción de la igualdad de género en los espacios digitales de aprendizaje.

Por otro lado, la literatura destaca la importancia de la inclusión de contenidos y metodologías que fomenten la igualdad de género en los contextos educativos digitales. Según Cabello-Hutt y Pavez-Soto (2020), la utilización de juegos digitales con perspectiva de género puede ser una herramienta eficaz para promover la igualdad de género y combatir la violencia de género. Asimismo, se destaca la importancia de la inclusión de contenidos educativos que promuevan la igualdad de género y la diversidad sexual en los espacios digitales de aprendizaje (Rúa-Rodríguez, Cabero-Almenara, & López-Martínez, 2022).

Otro aspecto relevante es la promoción de la participación y el liderazgo de las mujeres en los contextos educativos digitales. Según Hall-López & Ochoa-Martíne. (2023) es fundamental que se promueva la participación equitativa de hombres y mujeres en los espacios digitales de aprendizaje y se fomente el liderazgo de las mujeres en la toma de decisiones en el ámbito educativo digital. Asimismo, es necesario adoptar medidas para prevenir y combatir el acoso sexual y la violencia de género en los espacios digitales de aprendizaje.

En conclusión, la innovación educativa es fundamental en la creación de contextos educativos digitales inclusivos y equitativos desde una perspectiva de género. Es necesario proporcionar formación al profesorado en el uso de herramientas digitales con perspectiva de género, incluir contenidos y metodologías que fomenten la igualdad de género, promover la participación y el liderazgo de las mujeres y adoptar medidas para prevenir y combatir la violencia de género en los espacios digitales de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Como se ha visto en la exposición de esta revisión sistemática, los sistemas educativos tienen que enfrentarse día a día a diferentes retos en los que se ven implicados todos los miembros de la comunidad educativa, tanto docentes, cómo el alumnado, o como las familias y asociaciones, especialistas, etc. Todos estos colectivos aúnan fuerzas para poder

establecer una colaboración y cooperación entre todos qué facilite la resolución de las adversidades que se presentan en el día a día.

La creación de espacios de aprendizaje creativos y flexibles también es importante para fomentar la innovación en la universidad. Los espacios de aprendizaje pueden incluir áreas de estudio colaborativo, salones de clase flexibles, y espacios para proyectos creativos. Estos espacios pueden fomentar la creatividad y la innovación al proporcionar un ambiente de aprendizaje cómodo y estimulante. Además, los estudiantes pueden ser más propensos a tomar riesgos y experimentar con nuevas ideas en un ambiente de aprendizaje que promueve la creatividad y la colaboración.

Es importante destacar que la creación de contextos innovadores en la universidad debe estar respaldada por una cultura institucional que fomente la innovación y el cambio. Las instituciones educativas deben estar dispuestas a invertir en tecnologías innovadoras y espacios de aprendizaje, y deben estar dispuestas a apoyar a los profesores y estudiantes que buscan experimentar con nuevas ideas y métodos de enseñanza. La cultura institucional también debe promover la inclusión y la diversidad, para que los estudiantes de todas las edades, orígenes y habilidades puedan sentirse cómodos y apoyados mientras aprenden.

En conclusión, la creación de contextos innovadores en la universidad es fundamental para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. La utilización de nuevas tecnologías, la colaboración entre estudiantes y profesores, y la creación de espacios de aprendizaje creativos y flexibles son algunas de las formas en que se pueden crear contextos innovadores en la universidad. Sin embargo, es importante que la creación de estos contextos esté respaldada por una cultura institucional que promueva la innovación y el cambio, y que fomente la inclusión y la diversidad

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Aguaded, I., López-Sánchez, C., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2020). Digital competences and gender equity in education. Comunicar, 28(63), 9-18.

Aparici, R. (2018). Alfabetización digital y educación en valores desde la perspectiva de género. Revista Comunicar, 54, 15-23.

Benito, R., & Bosch, E. (2018). La perspectiva de género en la educación mediática. Revista Latina de Comunicación Social, 73, 1476-1488.

Cabello-Hutt, T., & Pavez-Soto, P. (2020). La educación no sexista en la era digital: Juegos digitales y perspectiva de género. Revista Iberoamericana de Educación, 82(1), 57-75.

Cabero-Almenara, J. (2019). Educación digital con perspectiva de género. Revista de Educación a Distancia, 60, 1-18.

Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2022). Mediation Models Predicting the Level of Digital Competence of 12-14 Year Old Schoolchildren in the Area of Digital Problem Solving. Journal of new approaches in educational research, 11(2), 168-185.

Cáceres, M.P., & Cubero, M.M. (2019). Género, tecnología y educación: un análisis de la brecha digital en estudiantes universitarios. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (18), 1-10.

Calvo, E., & Vázquez, C. (2021). Digital gender divide in the use of online education in Spain during the Covid-19 pandemic. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 174, 81-98.

Cobo, C., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Aprendizaje basado en competencias digitales y de género en la educación superior. International Journal of Educational Research and Innovation, 12, 15-29.

Contreras-Pulido, P., & Rodríguez-Morales, C. (2019). Perspectiva de género en la enseñanza de programación de computadoras. Revista de Estudios de Género. La Ventana, 6(49), 13-46.

Córdoba, M., & González, P. (2021). Educación en línea y género: percepciones de estudiantes universitarios. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 7, 32-40.

Cruz-López, A. M., & Ortiz-Prado, L. E. (2020). La perspectiva de género en la educación virtual y la inclusión de la diversidad sexual en la educación superior. Revista de Investigación Académica, 15, 1-13.

De Miguel, A., & García-Valcárcel, A. (2020). Género, educación y tecnología en el contexto de la sociedad del conocimiento. Revista de Educación, 392, 151-168.

Díaz, M.T., & Rama, M. (2020). La brecha digital de género en la educación secundaria: análisis de los hábitos de uso de internet y redes sociales. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 95-114.

Espinoza-Araya, C. (2021). La inclusión de la perspectiva de género en la educación en línea: Reflexiones sobre una experiencia de formación docente en América Latina. Revista de Tecnología Educativa y Aprendizaje, 18, 1-14.

Fernández-Márquez, E., & Almenara-Barrios, J. (2021). Gender and digital competences in higher education: An analysis of the Spanish context. Journal of New Approaches in Educational Research, 10(1), 29-35.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2021). Educación digital con perspectiva de género: Una revisión sistemática de la literatura. Revista de Investigación Educativa, 39(2), 585-602.

Gómez, L., & Fernández, S. (2021). Inequalities in access to online education during the COVID-19 pandemic: Gender and socioeconomic factors. International Journal of Educational Research Open, 2, 1-12.

González-Márquez, E. A., & Solís-Peralta, E. (2020). La perspectiva de género en la educación virtual: Una revisión sistemática de la literatura. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 95-114.

Guerra-Rosero, Y. A., & Medina-Bustos, A. (2021). Análisis de la inclusión de la perspectiva de género en los materiales educativos digitales en América Latina. Revista de Tecnología Educativa y Aprendizaje, 18, 1-14.

Hall-López, J. A., & Ochoa-Martínez, P. Y. (2023). Gender gap in the participation of physical education motor tasks. Retos, 48, 298-303.

Hanson, S. L., Petersen, K. J., & Schedler, S. (2019). Gender diversity and innovation: A survey of women in science, engineering, and entrepreneurship. Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 25(3), 211-239.

National Science Foundation. (2021). Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering. https://www.nsf.gov/statistics/women/

Ortega, A. F., Gómez, L. G. B., Sánchez, E. Q., & Sánchez-Ramos, M. Á. (2022). Repercusiones de la Crisis COVID-19 en el estado emocional, género, enseñanza remota y la transición a clases presenciales en profesores de nivel superior en universidades públicas. RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos, 3(13), 388-406.

Rúa-Rodríguez, G. M., Cabero-Almenara, J., & López-Martínez, A. (2022). Importancia social de la validación de un instrumento para la medición de la competencia digital del profesorado Universitario. Luz, 21(1), 4-12.

Wang, M. T., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2018). Not lack of ability but more choice: Individual and gender differences in STEM career choice. Psychological Science, 29(4), 581-593.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales características de la sociedad del conocimiento pone especial énfasis en los continuos cambios que se producen en lo que los distintos órganos de gobierno y organismos públicos tienen que estudiar y aprender para asimilarlo. Se puede apreciar que tanto la institución como el sistema educativo deben estar en contacto con la realidad y los cambios sociales en curso para adaptarse a las diversas transformaciones y renovaciones de las comunidades locales en las que se ubican, promover equipamientos educativos que preparen a los futuros ciudadanos de acuerdo a las necesidades de la sociedad y así sepan desenvolverse e interactuar con el mundo exterior (Bastidas et al.,2022).

Siguiendo esta misma línea autores como Ausín & Lezcano (2014) sugiere que toda la estructura social que se desarrolla en las diferentes comunidades y en los diferentes ambientes se refleja significativamente en los diferentes centros educativos y universidades. Pero no todos los autores están de acuerdo y cuestionan esta afirmación, Bona (2018) argumenta que las instituciones educativas no están obligadas a reconocer la sociedad en la que se ubican, pues los docentes y demás profesionales que trabajan en estas escuelas tienen a su disposición una variedad de herramientas que les permiten para cambiar aspectos de la sociedad con los que no están de acuerdo. Las instituciones educativas, a lo largo de los años, han ido adaptándose paulatinamente a los diferentes cambios sociales que se han ido produciendo y que de un modo u otro han visto su reflejo en el aula, la incursión de las nuevas tecnologías (Flores,

Ortega y Sánchez, 2021), la llegada de la diversidad del alumnado (Mayo, Fernández & Roget, 2020), o la implantación de metodologías activas (Suniaga, 2019), se han ido abriendo paso poco a poco en las escuelas. Sin embargo todo cambió cuando el pasado 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial (OMS) de la salud declaró la enfermedad del SARS-CoV-2 como una pandemia mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Este acontecimiento histórico supuso un nuevo paradigma para las instituciones educativas, que siendo las primeras en verse afectadas por las medidas drásticas tomadas por los gobiernos, tuvieron que realizar una adaptación de su metodología en cuestión de días y es que según la UNESCO (2020) los gobiernos de cerca de 200 países dictaminaron el cierre total o parcial de las diferentes instituciones educativas para poder controlar la extensión del virus, esta cifra no dejó de aumentar conforme la tasa de contagios iba aumentando y la presión hospitalaria iba haciéndose cada vez más grave.

Esta decisión significa que los cerca de 1.600 millones de niños, adolescentes y jóvenes afectados por esta situación, junto con los cerca de 60 millones de docentes, conferencistas y profesores, deberán modificar su normal desarrollo del aula a una educación completamente virtual (Jacovkis & Tarabini, 2021).

Gracias a la experiencia que vivió en 2020, algunos autores, como Islas (2021), el motor educativo y principal para los cambios deseados, porque, como muestra el mismo autor, una persona recibe nueva información que le permitan y facilita su desarrollo e interacción con la sociedad en la que se está desarrollando. Quizás a partir de esta forma los profesionales de la educación deben establecer la base principal para el aprendizaje y el propósito de enseñarse a sí mismo.

La alfabetización docente desde una perspectiva de género es esencial en la formación de profesionales de la educación comprometidos con la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (Alonso-López & Terol-Bolinches, 2020). El objetivo de este ensayo es analizar la importancia de la alfabetización docente desde una perspectiva de género, su relación con la educación inclusiva y las consecuencias que tiene para la igualdad de género en la sociedad.

La alfabetización docente desde una perspectiva de género implica la capacitación de los docentes en la comprensión y el análisis de las estructuras de género en la sociedad, así como en la integración de la perspectiva de género en la práctica docente (Peláez Narváez et al., 2018). Esta capacitación es fundamental para que los docentes puedan identificar y eliminar las barreras de género que limitan el acceso y la participación de las mujeres y las niñas en la educación (Aresti & Ortiz, 2018).

La educación inclusiva es uno de los principales objetivos de la alfabetización docente desde una perspectiva de género (Velez, López-Goñi, & González, 2017). Esto implica la creación de entornos educativos que sean accesibles, seguros y acogedores para todos los estudiantes, independientemente de su género, raza, etnia, orientación sexual o discapacidad (Couso, 2017). La alfabetización docente desde una perspectiva de género ayuda a los docentes a reconocer las desigualdades de género en la educación y a diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la igualdad de género y la inclusión (Díaz et al., 2012).

La alfabetización docente desde una perspectiva de género también tiene consecuencias importantes para la igualdad de género en la sociedad (Martínez, 2016). Los docentes alfabetizados en género pueden contribuir a la creación de una sociedad más igualitaria al fomentar la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad de género. Además, pueden ayudar a prevenir la violencia de género y a promover relaciones igualitarias y libres de violencia en el aula y en la comunidad (Barriuso & Morán, 2018).

La alfabetización docente desde una perspectiva de género también puede contribuir a reducir la brecha de género en la educación. Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2019) de la UNESCO, la brecha de género en la educación se ha reducido significativamente en las últimas décadas, pero aún persisten desigualdades en algunos países y regiones. La alfabetización docente desde una perspectiva de género puede ayudar a abordar estas desigualdades y a garantizar que todas las niñas y mujeres tengan acceso a una educación de calidad (Díaz et al., 2022).

La alfabetización docente desde una perspectiva de género también es importante en la formación de docentes de ambos géneros (Ruíz, 2023). Es necesario que tanto los docentes hombres como las docentes mujeres comprendan la importancia de la igualdad de género y estén comprometidos en su promoción (Díez Bedmar, et al., 2022). Esto implica el desarrollo de habilidades de liderazgo y gestión de la diversidad de género en la educación, así como la eliminación de estereotipos y prejuicios de género en la práctica docente (Bell & Nkomo, 2001).

En conclusión, la alfabetización docente desde una perspectiva de género es fundamental en la formación de docentes comprometidos con la igualdad de género y la educación inclusiva.

2. OBJETIVOS

Tras la detallada exposición de los antecedentes de esta investigación, los cuales son una fuente necesaria para el sustento de esta, a continuación se expondrá cual es la hipótesis de estudio o la pregunta de investigación que se ha originado a partir del análisis de los datos que han sido expuesto en la introducción de este trabajo. De este modo, la pregunta de investigación formulada ha sido la siguiente ¿ Es posible desarrollar una alfabetización docente desde una perspectiva feminista que garantice una educación más igualitaria?

La formulación de esta pregunta de investigación desencadena el planteamiento los objetivos a conseguir con la ejecución de este estudio, los cuales son:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre las características principales de la alfabetización docente.
- Analizar las características actuales de la alfabetización docente desde una perspectiva de género

3. METODOLOGÍA

Para el diseño y ejecución de esta investigación se ha escogido una metodología de corte cualitativo, la cual se encuentra centralizada en el

desarrollo de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, para la que se ha escogido establecer un enfoque interpretativo de los resultados que se han obtenido.

La selección, decisión, uso y ejecución de este tipo de metodologías investigativas, ha derivado principalmente porque posibilita el poder crear de manera general, una panorámica sobre los principales aspectos más importantes y significativos que se encuentran relacionados con la temática que se está investigando en este estudio, la cual gira entorno a la posibilidad de desarrollar la alfabetización docente desde una perspectiva de género.

Para que su ejecución fuera posible, se ha tenido que realizar una exhaustiva revisión de las diferentes investigaciones y estudios que se encuentran estrechamente relacionadas con el tema principal que se está investigando, para que tras un primer análisis de los resultados que se han obtenido permitan generar diversas conclusiones que serán de utilidad para el resto de la comunidad científica.

De este modo, para la realización de esta revisión bibliográfica se han puesto en marcha tres grandes fases o etapas que han posibilitado culminar con éxito este estudio. Estas tres fases se van a detallar en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

Esta primera fase se caracteriza principalmente porque para su ejecución es necesario establecer unas pautas generales que permitirán alcanzar el éxito en el desarrollo de esta revisión documental de la literatura. Así pues, se ha establecido como un punto de encuentro el campo de las Ciencias de la educación, lo cual haber metido acotar la selección de las bases de datos de investigación científica que son las consideradas como las más relevantes y significativas dentro de este campo, estas bases de datos son; Dialnet, Scopus, ERIC y Web of Science.

La Selección y utilización de estas bases de datos está fundamentada principalmente en su relevancia dentro del campo de las Ciencias de la educación, pero además, se caracterizan por tener acceso libre a una gran multitud de estudios e investigaciones que permite establecer un

contraste entre los diferentes hallazgos y resultados que se han obtenido a los estudios que se han realizado a lo largo del mundo, para que de este modo, se puede realizar con una mayor facilidad una aproximación cercana y exacta del tema principal de estudio que se producirá mediante la realización de la revisión bibliográfica de la literatura publicada sobre este tema.

Dentro de esta primera fase, es de vital importancia establecer o precisar cuáles han sido los descriptores generales que se han utilizado en este estudio, ya que, esta especificación permitirá obtener un acceso a los procedimientos de búsqueda más fácil. Así pues, los descriptores que se han utilizado en esta revisión bibliográfica han sido los siguientes, tanto en español "alfabetización docente" "genero" "docencia universitaria" como en inglés "teacher literacy " "gender" "university teaching" empleando los siguientes operadores booleanos "AND" "OR" para el establecimiento de diversas combinaciones entre ellos.

SEGUNDA FASE

Concluida la primera etapa o fase de esta revisión bibliográfica es necesario comenzar con la segunda fase, que se caracteriza principalmente por ser la etapa en la que se ejecuta el procedimiento de búsqueda en las diferentes bases de datos que se han seleccionado y mencionado anteriormente.

Es muy importante determinar cuáles han sido los criterios de inclusión y de exclusión que se han establecido para poder seleccionar los documentos que conformarán la muestra para analizar, además de estos criterios también se han determinado la necesidad de revisar tanto el título, cómo el resumen y las palabras clave de cada una de las investigaciones y estudios que se han seleccionado a partir de la aplicación de los criterios que se detallan a continuación:

Criterios de inclusión:

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que se encuentren comprendidos en los últimos diez años

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos documentos cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se han seleccionado aquellos documentos que se tratasen de capítulos de libro, tesis doctorales y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos documentos que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Concluidas las dos etapas anteriores, esta revisión bibliográfica culmina con la ejecución de la tercera fase, la cual resulta indispensable para poder establecer la selección de los resultados que serán objeto de análisis, tras su selección en la búsqueda en las diversas bases de datos, a esto hay que añadir que ha sido necesario ejecutar un posterior cribado que permita compendiar todos aquellos documentos que albergan estudios e investigaciones que están estrechamente relacionadas con la temática principal que se está trabajando.

Como resultado, en un primer momento se obtuvo una muestra compuesta por 78 documentos a los que se le aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión, de tal manera que quedó reducida a un total de 16 estudios, de los cuales finalmente tan solo se seleccionaron 5 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se mostrará a los resultados obtenidos tras la aplicación de las tres fases desarrolladas en el apartado de metodología en relación con esta revisión bibliográfica de la literatura.

La alfabetización docente desde una perspectiva de género es un tema crucial en la educación actual. La igualdad de género es un objetivo clave en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones

Unidas, y la alfabetización docente es una herramienta fundamental para lograrlo. La alfabetización docente desde una perspectiva de género implica capacitar a los docentes para que comprendan las diferencias de género y puedan abordarlas en el aula (Borba, 2014).

La alfabetización docente desde una perspectiva de género comienza por la comprensión de las diferencias entre hombres y mujeres. Las diferencias de género son un tema complejo y multidimensional, y se extienden más allá de las diferencias biológicas (Martín, 2015). Los roles de género, las expectativas sociales y culturales, las actitudes y los estereotipos de género también desempeñan un papel importante en la formación de las diferencias de género. Los docentes que están alfabetizados en cuestiones de género deben ser capaces de comprender estos factores y cómo afectan el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Cárdenas, 2018).

La alfabetización docente desde una perspectiva de género también implica la capacidad de los docentes para identificar y abordar los estereotipos de género en el aula (Sánchez, 2015). Los estereotipos de género son ideas preconcebidas sobre lo que es apropiado para hombres y mujeres. Estos estereotipos pueden limitar el potencial de los estudiantes y reforzar las desigualdades de género. Por lo tanto, es importante que los docentes sean conscientes de estos estereotipos y estén equipados para desafiarlos en el aula (Chong & Davis, 2018).

Los docentes que están alfabetizados en cuestiones de género también deben ser capaces de crear un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor para todos los estudiantes. Esto implica un compromiso con la inclusión y la diversidad. Los estudiantes de todos los géneros deben sentirse valorados y respetados en el aula (de Souza e Silva & Azevedo, 2018). Los docentes deben ser conscientes de los desafíos que enfrentan los estudiantes que no se ajustan a los roles de género tradicionales y ser sensibles a sus necesidades (Espinoza, 2017).

La alfabetización docente desde una perspectiva de género también es importante para abordar la violencia de género y la discriminación en el aula. La violencia de género es un problema grave en todo el mundo y las escuelas no son inmunes a ella (Gallego & González, 2016). Los docentes deben estar preparados para reconocer y abordar la violencia de

género en el aula y tomar medidas para prevenirla. La discriminación de género también puede ser un problema en el aula y los docentes deben ser conscientes de cómo se manifiesta y cómo abordarla (García, 2016).

La alfabetización docente desde una perspectiva de género también es importante para abordar la brecha de género en el aprendizaje y el rendimiento académico (Gomes, 2017). A nivel mundial, las niñas tienen menos oportunidades de educación que los niños y, en muchos casos, tienen un rendimiento académico inferior. Los docentes deben estar capacitados para abordar esta brecha y fomentar la igualdad de género en el aprendizaje (Gutiérrez & Arbeláez, 2018).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La alfabetización docente desde una perspectiva de género es un tema cada vez más relevante en la formación de profesionales de la educación comprometidos con la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. La educación es un factor clave en la promoción de la igualdad de género y la eliminación de la discriminación y la violencia de género, y los docentes tienen un papel fundamental en la transformación de las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia estas cuestiones.

Desde una perspectiva de género, la alfabetización docente implica la comprensión y análisis de las estructuras de género en la sociedad, así como la integración de la perspectiva de género en la práctica docente. Esto significa que los docentes deben ser capaces de reconocer y eliminar las barreras de género que limitan el acceso y la participación de las mujeres y las niñas en la educación, y fomentar la igualdad de género y la inclusión en el aula y en la comunidad.

Sin embargo, la alfabetización docente desde una perspectiva de género no siempre es fácil de implementar. Muchos docentes pueden carecer de la capacitación necesaria para integrar la perspectiva de género en su práctica docente, o pueden enfrentarse a resistencia por parte de sus colegas, estudiantes o comunidades. Además, puede ser difícil para los docentes equilibrar la promoción de la igualdad de género con otros objetivos educativos y pedagógicos, como el rendimiento académico o el desarrollo de habilidades técnicas.

Otro desafío importante en la alfabetización docente desde una perspectiva de género es la necesidad de adaptar la capacitación a las necesidades específicas de los docentes. No todos los docentes tienen las mismas habilidades, conocimientos y experiencias en relación con el género, y por lo tanto, es importante que la capacitación sea personalizada y relevante para las necesidades individuales de los docentes. Esto puede implicar la realización de programas de capacitación en línea o presenciales, la incorporación de materiales de enseñanza específicos de género, o la creación de redes de apoyo y colaboración entre docentes.

A pesar de estos desafíos, la alfabetización docente desde una perspectiva de género es esencial para la promoción de la igualdad de género en la educación y la sociedad en general. La formación de docentes alfabetizados en género puede contribuir a la creación de una sociedad más igualitaria al fomentar la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad de género. Además, puede ayudar a prevenir la violencia de género y a promover relaciones igualitarias y libres de violencia en el aula y en la comunidad.

En conclusión, la alfabetización docente desde una perspectiva de género es una cuestión crucial en la formación de docentes comprometidos con la igualdad de género y la educación inclusiva. Aunque puede haber desafíos en su implementación, es esencial que los docentes estén capacitados para reconocer y abordar las desigualdades de género en la educación y en la sociedad en general. Solo a través de la alfabetización docente desde una perspectiva de género podemos garantizar que todas las personas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Alonso-López, N., & Terol-Bolinches, R. (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. *ICONO-14: Revista científica de Comunicación Audiovisual y Nuevas Tecnologías*, *18*(2), 138-161.

Aresti, A., & Ortiz, M. (2018). Alfabetización docente en perspectiva de género: un desafío para la formación inicial de profesorado. Revista de educación, 377, 168-188.

Ausín Villaverde, V. & Lezcano Barbero, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 7(13), 30-43.

Barriuso, E., & Morán, C. (2018). La alfabetización docente en género: una propuesta para la formación de docentes críticos e igualitarios. Revista de Estudios de Género y Sexualidades, 7(1), 111-126.

Bastidas Vaca, C. A., Peralta Carpio, F. L., & Campuzano Rodríguez, M. A. (2022). La administración de empresas de educación superior: Incidencia de cambios tecnológicos en la profesión docente. Universidad y Sociedad, 14(1), 435-445.

Bell, L. A., & Nkomo, N. A. (2001). Our Separate Ways: Black and White Women and the Struggle for Professional Identity. Harvard Business Review Press.

Bona, C. (2018). *La emoción de aprender: historias inspiradoras de escuela, familia y vida*. Plaza y Janés

Borba, R. (2014). Educação para igualdade de gênero na formação inicial de professores/as. Revista Iberoamericana de Educación, 65(1), 91-102.

Cárdenas, M. J. (2018). La alfabetización en género en la formación docente: un análisis crítico de la situación en Chile. Revista de Estudios de Género y Sexualidades, 7(2), 201-221.

Chong, E., & Davis, A. (2018). Transforming Higher Education Through Gender-Inclusive Pedagogy. Palgrave Macmillan.

Couso, D. (2017). ¿ Por qué estamos en STEM? Un intento de definir la alfabetización STEM para todo el mundo y con valores. *Revista Ciències*, *34*, 22.

de Souza e Silva, G., & Azevedo, M. F. (2018). A importância da formação docente na perspectiva de gênero para a promoção da equidade na educação básica. Estudos Feministas, 26(2), 547-567.

Díaz, I. A., García, S. A., Sempere, P. J. G., & Maldonado, J. J. V. (2022). *Educación de calidad a través de la innovación, las TIC y la formación docente: El reto inclusivo de las aulas del siglo XXI*. Ediciones Octaedro.

Díaz, V. M., Martínez, A. I. V., Cejudo, M. D. C. L., & Almenara, J. C. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (39), a194-a194.

Díez Bedmar, M. C., Peinado Rodríguez, M., García Luque, A., & Cruz Redondo, A. D. L. (2022). Adquisición de competencias desde la perspectiva de género en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Adquisición de competencias desde la perspectiva de género en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 235-246.

Espinoza, V. (2017). Formación docente en perspectiva de género: reflexiones a partir de la experiencia en Chile. Revista Colombiana de Educación, 73, 49-67.

Flores Tena, M., Ortega Navas, M. C., & Sánchez Fuster, M. C. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *24*(1).

Gallego, A., & González, S. (2016). Género y educación: un análisis de la situación actual en la formación docente. Investigación en la Escuela, 87, 7-19.

García, M. C. (2016). La formación en género y educación: una asignatura pendiente en la formación docente. Revista de Investigación Académica, 18, 1-12.

Gomes, A. M. A. (2017). Formação docente em perspectiva de gênero: um diálogo com a realidade. Revista de Estudos de Gênero e Sexualidade, 6(1), 139-159.

Gutiérrez, R., & Arbeláez, J. M. (2018). La alfabetización de los docentes en género: una propuesta para la educación superior en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 48(1), 19-40.

Islas Torres, C. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. CIENCIA ergo-sum, 28(1).

Jacovkis, J., & Tarabini Clemente, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *14*(1), 85-102.

Martín, A. (2015). Formación docente en género: una revisión de la literatura. Revista Educación y Pedagogía, 27(72), 45-62.

Martínez, E. N. (2016). La educación mediática con perspectiva de género. *Comunicación, Periodismo y Género. Una mirada desde Iberoamérica*.

Mayo Pais, M. E., Fernández de la Igelsia, J. C. & Roget Salgado, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 257-274.

Peláez Narváez, A., Castellanos Torres, E., Caballero Pérez, I., & Biencito López, N. (2018). Guía para la incorporación de la perspectiva de género y discapacidad en la programación del Fondo Social Europeo.

Ruíz, C. B. (2023). Perspectiva de género en la caracterización de docentes de instituciones de educación superior a nivel profesional en la región de la Orinoquía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 7526-7539.

Sánchez, J. A. (2015). Alfabetización de género para la formación docente. Revista de investigación educativa, 33(1), 119-134.

Suniaga A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *7*(1), 65-80.

UNESCO (2019). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436

UNESCO (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge.* https://cutt.ly/adH2SRS

Velez, A. P., López-Goñi, J. J., & González, J. B. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 201-215.

World Health Organization. WHO. (2020). Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19—11 March 2020. Available online: https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-generals-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19—-11-march-2020

CUESTIONARIOS SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. PROTOCOLO DE SCOPING REVIEW

MARÍA CONCEPCIÓN, GARCÍA ANDRÉS
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

MARÍA DÍAZ GARCÍA
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

MARÍA FARIÑA RAMOS
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

1. INTRODUCCIÓN

Hasta el año 1960, los expertos utilizaban un modelo unidimensional y bipolar para valorar la masculinidad y la feminidad, estableciendo que ambos sexos se distinguen entre sí en los patrones de roles sexuales, en los estereotipos sociales y en las prácticas o actitudes que culturalmente corresponden a hombres o mujeres. Por ejemplo, las mujeres generalmente son más afables y dependientes, mientras que se espera de que los hombres deben ser más violentos y autosuficientes. Sin embargo, entre los años 1960-1970 esta hipótesis evolucionó y según García y Oliveira, se produjo una variación en estos roles sexuales, en donde las mujeres se mostraban más negociadoras y asertivas, y los hombres más sensibles (2004, p. 150).

El término estereotipo en el siglo XIX, fue incorporado en la literatura en un sentido metafórico para aludir a situaciones que no evolucionaban con el tiempo y, no obstante, en el siglo XX alcanza una consideración relevante para las ciencias sociales (Castaño Henao, 2009, p. 27, como

se citó en Carpio et al., 2014, p. 856). La trascendencia de esta palabra es gracias al periodista Lippman en 1922, quién empleó el término estereotipo, por primera vez, para hacer referencia a "*las imágenes en nuestras cabezas"* y son comprendidos como las creencias que identifican las características de personalidad, conductas o valores, en una palabra, los atributos de un grupo social (Castro, 2006, p.3). La construcción del concepto de identidad de género está basada en la cultura de cada sociedad, ya que es a través de ésta donde tiene lugar el origen de las atribuciones de roles, creencias, actitudes, normas, comportamientos y emociones que difieren a las personas según su sexo a través del aprendizaje de la observación (Alzás García et al., 2016, p. 76). Según Potter et al., (2019, p. 689), la identidad de género se define como "*la visión privada de una persona de la masculinidad o de la feminidad*". Kohlberg, (1966) argumentó que la identidad de género consiste en un procedimiento basado en tres fases bien diferenciadas, en primer lugar, la etapa del etiquetaje o autocategorización; en segundo lugar, la etapa de la estabilidad en donde la persona se siente identificada con la etiqueta establecida; y, en tercer lugar, la etapa de la identificación de género (como se citó en Alzás García et al., 2016, p. 77).

Para poder comprender el tema de estudio es fundamental conocer y diferenciar los conceptos de sexo y género, de este modo, se entiende por sexo a las características biológicas y a los factores fisiológicos de cada persona que diferencian a un hombre y una mujer. Mientras que el género, hace referencia a la construcción social de la conducta sobre los aspectos masculinos y femeninos en una sociedad determinada (Comisión Europea & Sánchez de Madariaga, 2011, parte 1.2). Concebir al género como un binomio, donde cada uno tiene unos atributos fijos identifica estereotipo de género que pueden ser perjudiciales, limitando el crecimiento intelectual de la mujer, impidiéndolas desarrollar todas sus capacidades, avanzar en sus carreras y/o poder tomar las decisiones sobre sus vidas (Ramírez, et al., p. 29). Estos estereotipos contraponen lo personal, lo social, lo interno y lo externo, lo privado y lo público, obligando a las personas a cumplirlos en su imagen social, incluso cuando no se corresponde con su identidad y sus capacidades, limitando sus libertades (Pacheco Carpio et al., 2014, p. 855).

Haciendo énfasis en cómo se definen los estereotipos de género en la sociedad actual, se puede observar la visión en la que está normalizado que el desempeño de roles en el sector académico y profesional, en la vida doméstica e incluso, en la vida en pareja debe ser de una forma u otra en función del sexo, evidenciando así que existen suposiciones basadas en ideas preconcibas dependiendo del sexo de cada persona y creando modelos de comportamientos preestablecidos. Asimismo, dos conceptos claves que forman parte de las conductas discriminatorias que existen entre la distinción de una persona como mujer u hombre, son las suposiciones estereotipadas de género, así como la identidad de género (Pacheco Carpio et al., 2014, p. 856).

En la actualidad, están normalizados los roles de género implantados por el patriarcado que conciben al género como un binomio en donde cada persona según su sexo tiene unos atributos fijos que implica la creación de estigmas relacionado a lo que la sociedad cataloga como "normal". Es decir, en función de los genitales con los que nazca una persona va a existir un juicio social de género y de roles asignados. De este modo, para los investigadores especializados en el tema, el concepto de "binarismo" se entiende como una forma de dividir en dos grupos cerrados el concepto de género, en donde lo correcto sería que las mujeres sean heterosexuales, se vistan de una manera determinada y sean dóciles y educadas (Ramírez et al., 2019).

El género también ha provocado un impacto en la educación, siendo muy llamativo en la elección de las carreras universitarias y pudiéndose observar, así como existen diferencias en cuanto al género en la enseñanza. Según los datos recopilados en Latinoamérica y Ecuador, las carreras universitarias predominantemente masculinas son las de ingeniería abarcando un 73% aproximadamente, mientras que en las carreras relacionadas con el cuidado humano como enfermería, psicología y terapia ocupacional existe también un promedio del 73%, duplicando al número de hombres matriculados (Ramírez et al., 2019). Es indiscutible negar que la enfermería desde el comienzo de los tiempos ha sido una profesión puesta en práctica por mujeres ya que por su sexo se entendía que debían responsabilizarse del cuidado humano como una forma de extensión de la maternidad, tal y como imaginaba Florence Nightingale,

sin embargo, está visión debe interpretarse en el contexto social de la época (Cho & Jang, 2021, p. 2). Que los hombres se decanten por la carrera universitaria de enfermería es una situación insólita a nivel mundial, sobrepasando muy pocas veces los enfermeros el 10% en los países occidentales, a día de hoy, continúa existiendo la convicción social de que la profesión de enfermería es y debe ser llevada a cabo únicamente por mujeres, con motivo de su función biológica y reproductiva, tal y como pensaba antiguamente Florence Nightingale. Como consecuencia de ello, que los hombres se decanten por ejercer esta profesión es argumento de etiqueta considerándose "antinatural". Esta percepción produce más suposiciones estereotipadas de género incorporándose y percibiéndose en el mundo laboral de la enfermería (Santainés-Borredá, 2021).

En el entorno universitario, se puede observar cómo los jóvenes se distancian progresivamente de las percepciones tradicionales sobre los géneros, pero todavía persisten algunas creencias acerca de los patrones culturales relacionados con la asignación de roles de género. Incorporar la perspectiva de género mediante programas de capacitación y sensibilización en las instituciones universitarias con la finalidad de derribar las suposiciones y pensamientos sore los estereotipos de género implicaría una propagación de creencias de género menos estereotipadas en el resto de la población (Rodríguez Cubillas et al., 2016, p. 229).

El método o instrumento de medición clínica utilizado para identificar las características y los tipos de estereotipos de género en el ámbito universitario es el cuestionario, puesto que tiene la capacidad y la competencia suficiente de revelar los cambios que se produzcan a lo largo del tiempo en la población de estudio. El concepto de cuestionario se define como una sucesión de preguntas que han sido formuladas para ser contestadas por los participantes de estudio de forma que se obtenga la recogida de información sobre el tema que se plantea y cuyo propósito es alcanzar la máxima fiabilidad posible de la información. Sin embargo, es indispensable tener en cuenta las características de viabilidad, fiabilidad, sensibilidad a los cambios y validez, así como su utilidad en otros estudios para determinar si un cuestionario es válido o no, previo a la

aplicación y puesta en práctica del cuestionario (Argimon Pallás & Jiménez Villa, 2013, p. 200).

Debido a la evolución de la conceptualización de identidad de género a largo de los años, se han ido desarrollando variedad de instrumentos de medida cuya finalidad es estudiar y examinar los comportamientos sociales que son asignados a las personas según su sexo, siendo los más representativos: Bem Sexual Role Inventary (BSRI) de Bem en 1974; Personal Attributes Questionnaire (PAQ) de Spence y Helmreich en 1974 y 1978; El Adjective Check List (ACL) de Heilbrum de 1976; Personality Research Form (ANDRO) de Berzins, Welling y Wetter en 1978; Sex Role Behavior Scale de Orlofsky en 1981; Inventario de Conformidad con las Normas de Género Masculino (CMNI) de Mahalik, Locke, Ludlow, Diemer, Scott, Gottfried y Freitas en 2003 y el Inventario de Conformidad con las Normas de Género Femenino (CFNI) Mahalik, Morray, Coonerty-Femiano, Ludlow, Slattery y Smiler en 2005 (Alzás García et al., 2016, pp. 78-79).

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los cuestionarios validados de estereotipos de género aplicados en alumnado universitario?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Identificar los cuestionarios validados de estereotipos de género para el alumnado universitario.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los factores relacionados con los estereotipos de género y la asignación de roles en el ámbito universitario.
- Conocer las dimensiones de los cuestionarios.

- Describir las características y los tipos de estereotipos de género en el ámbito universitario en los diversos contextos culturales y sociodemográficos de diferentes países.
- Detectar la existencia de lagunas de conocimientos sobre los estereotipos de género en el entorno universitario.

4. METODOLOGÍA

Se realiza una revisión de alcance o Scoping review empleando el marco metodológico descrito por primera vez por Arksey y O'Malley (2005) y actualizado por el Instituto Joanna Briggs (JBI) y recogido en el Manual para la Síntesis de la Evidencia (Aromataris & Munn, 2020). La revisión está fundamentada en cinco fases concretas: a) Establecimiento de la pregunta de investigación basada en la estructura de la Población el Concepto y el Contexto (PCC); b) Identificación de los estudios relevantes; c) Selección de los estudios según los criterios de elegibilidad; d) Trazado de los datos y e) Acotamiento, sintetizando y publicación de los artículos seleccionados para responder a la pregunta de investigación.

Se busca en las bases de datos: Google Académico, PubMed, BVS (Biblioteca Virtual de Salud), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Academic Search Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo y CINAHL Complete. Asimismo, se establecieron las palabras clave para limitar los resultados, realizando la traducción de las palabras naturales según la terminología DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud) y MeSH (Medical Subject Headings) según la Población, Concepto y Contexo, acompañado de los operadores booleanos "AND" y "NOT". La síntesis del proceso de selección de los artículos se reflejará con el diagrama de flujo PRISMA (Page et al., 2021).

Fase 1. Establecimiento de la pregunta de investigación

Es necesario constituir una pregunta de investigación visiblemente estructurada que permita realizar una estrategia de búsqueda precisa. Por ello, se ha elaborado la pregunta en base al modelo Población, Concepto y Contexto (PCC) según el Manual para la Síntesis de la Evidencia del Instituto Joanna Briggs. Por tanto, se formula la pregunta de estudio a la

que se le pretende dar respuesta: **¿Cuáles son los cuestionarios validados de estereotipos de género aplicados en alumnado universitario?** La cual, se divide en diferentes subpreguntas que profundizan en el estudio: 1) ¿A través de qué cuestionarios es posible identificar los estereotipos de género y la asignación de roles en el ámbito universitario?; 2) ¿Qué ausencia de publicaciones existe sobre los estereotipos de género en población universitaria?; 3) ¿Qué características y tipos de estereotipos de género existen en el ámbito universitario en los diversos contextos culturales y sociodemográficos de los diferentes países? y 4) ¿Existen lagunas de conocimiento sobre los estereotipos de género en el entorno universitario?

Fase 2. Identificación de estudios relevantes

En el proceso de búsqueda de literatura y selección de artículos con los que se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación establecida, se han consultado las siguientes bases de datos electrónicas, Google Académico, PubMed, BVS (Biblioteca Virtual de Salud), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Academic Search Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo y CINAHL Complete. Asimismo, se establecieron las palabras clave: alumno universitario, cuestionarios sobre estereotipos de género o asignación de roles y ámbito universitario, para limitar los resultados, realizando la traducción de estas palabras naturales según la terminología DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud) y MeSH (Medical Subject Headings), expuesto en la Tabla 2, acompañado de los operadores booleanos “AND” y “NOT”.

Fase 3. Elección de los estudios

Consiste en establecer los criterios de inclusión y exclusión para la posterior selección de artículos: realizar la elección de estudios a incluir en la revisión, seleccionando y analizando cada uno de ellos a partir de los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

- Se consideraron investigaciones primarias, tanto con metodología cuantitativa como cualitativa, sujetos a los criterios de elegibilidad (inclusión y exclusión) definidos tras una primera búsqueda preliminar en las diferentes bases de datos electrónicas.

- Con relación a la *pregunta de búsqueda*: **Población**: Alumnado universitario; **Concepto**: El concepto principal de las investigaciones que se debe valorar para su inclusión son los cuestionarios que midan e identifiquen los estereotipos de género y sobre el **Contexto**: Se incluirán publicaciones sobre los estereotipos de género que tienen el alumnado en el ámbito universitario en cualquier localización geográfica. Los estudios fueron incluidos en la revisión de alcance si trataban sobre los estereotipos de género en el entorno universitario.

- Los estudios serán los *publicados entre enero de 201□ hasta diciembre de 2022*, en *idiomas castellano y/o inglés* y con acceso a texto completo en la biblioteca de la Universidad de La Laguna.

- *Tipos de metodologías* tanto cuantitativas como cualitativas, tanto estudios analíticos como descriptivos.

Criterios de exclusión:

- Los estudios serán excluidos de la revisión de alcance si no son investigaciones publicadas, tales como sitios web de organizaciones comunitarias, documentos de conferencias, Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Máster, comentarios, resúmenes de congresos, cartas, artículos de opinión y/o protocolos de estudio.

- Del mismo modo, no se incluirán publicaciones en idiomas distintos al castellano, inglés y/o portugués y que su acceso sea de pago y/o no disponibilidad a texto completo.

- También fueron excluidos aquellos estudios cuyo objetivo no trataba sobre alumnado universitario.

- Finalmente, será criterio de no elegibilidad aquellos estudios que hagan referencia a cuestionarios no validados.

FASE 4. TRAZADOS DE LOS DATOS

La extracción de datos de los artículos que cumplan con los criterios de inclusión serán incluidos en la revisión y por tanto, formarán parte de la revisión, realizándose una síntesis, de los mismos mediante una Tabla donde se desglosa de cada uno de ellos los siguientes aspectos: Los autores, el título, el año y el país de publicación, los participantes, los objetivos del estudio, el periodo de tiempo en el que se lleva a cabo la investigación junto con la metodología que se emplea y, por último, los principales resultados que se obtuvieron. Todo ello, de acuerdo con el Manual para scoping review de JBI (2020).

FASE 5. ACOTAMIENTO, SÍNTESIS Y PUBLICACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIOS

En el momento que los artículos han sido escogidos, se procede a resolver dos cuestiones: 1) Qué información de cada artículo será más relevante para el trabajo. Se indagará de forma más detallada en los diferentes aspectos que traten los estudios con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación establecida y 2) Siguiendo los objetivos que se establecen en la revisión y empleando un enfoque descriptivo cualitativo, los datos hallados en los diferentes estudios se organizarán en cinco categorías conceptuales o temáticas.

1. *Análisis de la selección de los artículos* que especificada de manera detallada en el flujograma PRISMA (Page et al., 2021), donde se detallan la identificación de los estudios arrojados en las búsquedas de las diferentes búsquedas de las bases de datos, archivos, citas referenciales u otras vías, permitiendo la detección de archivos duplicados, o eliminados en un primer momento por razones de elegibilidad y donde se identifican el número de referencias y cuáles de ellas cumplen los criterios de selección y también se detallan los motivos de exclusión. En este, se especifica el número total de registros sometidos a cribado en un inicio por lectura de título y

resumen, y aquellos que por distintas razones han de ser excluidos bien por no tener relación con el tema de estudio, o por no responder a ninguna de las preguntas de investigación y especificando sus respectivos motivos de exclusión. Aquellas investigaciones finalmente incluidas se utilizan para localizar literatura gris, por el método de citas referenciales pudiendo aportar nuevos documentos a la revisión. Así, todas las publicaciones que finalmente cumplen los criterios de inclusión pasan a formar parte de la investigación bibliográfica.

2. *Extracción de la información y organización del contenido* realizándose un *análisis cuantitativo* de frecuencias y porcentajes de las características de los artículos en su año de publicación, tipos de metodologías, cantidades muestrales, y cuántos cuestionarios encontrados que miden ansiedad y otro *análisis cualitativo*, por categorías temáticas para responder a las preguntas de investigación, surgiendo cinco áreas temáticas o conceptuales: 1) Prevalencia y factores relacionados con los estereotipos de género en el alumnado universitarios en los últimos años; 2) Características de los estereotipos y roles de género que se construyen en el entorno universitario: contextos sociodemográficos y culturales de diferentes países; 3) Ámbito en donde tienen lugar los diferentes estereotipos de género en el entorno universitario; 4) Autopercepción de los estereotipos de género del alumnado universitario respecto a los estereotipos de género y 5) Lagunas de conocimiento sobre los estereotipos de género y la asignación de roles que tienen los estudiantes universitarios.

5. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y SOCIOSANITARIA

En términos de masculinidad y feminidad el "deber ser" impone comportamientos etiquetados que frenan el desarrollo de cada persona, al verse obligados a cumplir con el modelo propuesto; lo cual puede generar contradicciones entre sus aspiraciones y el sentir de la persona con las actitudes legitimadas y socialmente más valoradas, impidiendo su desarrollo y derecho a elegir (Pacheco et al., 2014, p. 855).

Varios autores afirman que el sexismo y los estereotipos de género pueden llegar a convertirse en un precursor de la futura violencia en pareja (Saldarriaga Genes et al., 2021, p. 37). Según Madolell, Gallardo y Alemany "*Es necesario diseñar e implementar programas de intervención en la universidad con el objetivo de educar en y para la igualdad que ayudarán a deconstruir estereotipos y actitudes sexistas y construir un nuevo sistema de creencias y valores basados en la igualdad de género*" (2020, p. 299). En la actualidad, aún existen creencias o actitudes que favorecen la desigualdad de género a pesar de los grandes avances que han tenido lugar en nuestra sociedad desde hace años atrás. Esta disparidad de igualdad entre hombres y mujeres establece una visión estereotipada, que se refleja en la asignación de roles de género y que son asumidos en el contexto social actual, lo que da a entender que aún falta un inmenso progreso por hacer en la sociedad moderna.

6. CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

7. REFERENCIAS

Alzás García, T., Galet Macedo, C., & Felipe Souza, J. (2016). Análisis de la deseabilidad social de los roles de género. *Asparkía. Investigaciò Feminista*, *29*, 75–89. https://doi.org/10.6035/asparkia.2016.29.6

Argimon Pallás, J. M., & Jiménez Villa, J. (2013). Métodos de investigación clínica y epidemiológica (Elsevier, Ed.; Cuarta edición).

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice, 8(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). JBI Manual for Evidence Synthesis (JBI, Ed.). https://doi.org/10.46658/jbirm-17-08

Castro, V. S. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. Actualidades En Psicología, 20, 45–71. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442006000100003

Cho, S., & Jang, S. J. (2021). Do Gender Role Stereotypes and Patriarchal Culture Affect Nursing Students' Major Satisfaction? International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(5), 1–9. https://doi.org/10.3390/IJERPH18052607

Comisión Europea, D. G. de I. e I., & Sánchez de Madariaga, I. (2011). El género en la investigación: manual (Comisión Europea). https://doi.org/10.2777/23655

García, B., & Olivera, O. (2004). Trabajo extradoméstico femenino y relaciones de género: una nueva mirada. Estudios Demográficos y Urbanos, 55, 145–180. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31205504

Madolell Orellana, R., Gallardo Vigil, M. Á., & Alemany Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. Profesorado, 24(1), 284–303. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148

Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S., Mazón Hernández, M., González López, I., & Bosque Cruz, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río, 18(5), 853–867. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000500015&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. PLOS Medicine, 18(3), e1003583. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PMED.1003583

Potter, P. A., Perry, A. G., Stockert, P. A., Hall, A. M., & Ostendorf, W. R. (2019). Fundamentos de Enfermería (W. R. Ostendorf, Ed.; 9th ed.). Elsevier. https://www-elsevierelibrary-es.accedys2.bbtk.ull.es/product/fundamentos-de-enfermera

Ramirez, R. F., Manosalvas, M. I., & Cardenas, O. S. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. ESPACIOS, 40(41), 29. https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p29.pdf

Rodríguez Cubillas, M. J., Abril Valdez, E., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., Hernández Montaño, A., & Salazar Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. Diversitas: Perspectivas En Psicología, 12(2), 217–230. https://doi.org/10.15332/S1794-9998.2016.0002.04

Saldarriaga Genes, G., Cárdenas Serrato, P. I., González Suarez, N. M., Velásquez Higuita, F. A., Díaz Usme, O. S., & Ruidiaz Gómez, K. (2021). Creencias sexistas y actitudes de violencia de género. Situación de estudiantes universitarios del área de la salud. Cartagena - Colombia. Enfermería Global, 20(62), 35–64. https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.427171

Santainés-Borredá, E. (2021). La ocultación de Nightingale en la España de finales del siglo XIX e inicios del XX: cuestión de género. Temperamentvm, 17. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699-60112021000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Argimon Pallás, J. M., & Jiménez Villa, J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica* (Elsevier, Ed.; Cuarta edición).

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, *8*(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). JBI Manual for evidence synthesis. Chapter 11: Scoping Reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBI* (Issue February). https://doi.org/10.46658/jbirm-17-08

Baides Noriega, R. (2018). Violencia de Género: Papel de Enfermería en la Prevención Secundaria desde Atención Primaria. *Enfermeria Global*, *51*, 484–496. https://doi.org/10.6018/eglobal.17.3.307241

Balanza Martínez, P., Bonilla Rasines, E., Cámara Mesegue, J., Canovas Cuenca, S., Díaz García, I., Garriga Puerto, A., González Matas, J. M., López Sabater, R., López Sánchez, D., Martín Marzo, M. S., Martín García-Sancho, J. C., Martínez Martínez, J., Martínez Serrano, J., Ortiz Oria, M. de los Á., Pedreño Aznar, A. M., Pujalte Martínez, M. L., Sánchez Carreño, C., Serra Alemán, E., & Valero Ruiz, E. (2010). *Atención en salud mental. Guía de Práctica Clínica*. https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_470_maltratadas_compl.pdf

Ley 1/2022, de 3 de marzo, de segunda modificación de la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres. Lunes 28 de marzo de 2022, Boletón Oficial del Estado 40253 (2022). https://www.boe.es

Cagigas Arriazu, A. D. (2000). *El patriarcado, como origen de la violencia doméstica* (Monte Buciero, Vol. 5, pp. 307–318).

INE. (2020). *Víctimas mortales por violencia de género. Boletín estadístico anual*.

Instituto de las mujeres. (2022). *III Plan estratégico para la igualdad efectiva de mujeres y hombres 2022-2025*. https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1824.pdf

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género, BOE 1 (2004). https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-7685-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE 1 (2007). https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf

Lockwood, C., dos Santos, K. B., & Pap, R. (2019). Practical Guidance for Knowledge Synthesis: Scoping Review Methods. *Asian Nursing Research*, *13*(5), 287–294. https://doi.org/10.1016/j.anr.2019.11.002

Madolell Orellana, R., Gallardo Vigil, M. Á., & Alemany Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado*, *24*(1), 204–224. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148

Martínez Ortega, R. M. (2019). *Atención y cuidados profesionales a mujeres víctimas de Violencia de género*. Fuden.

OMS ONU Mujeres. (2021). *Violencia contra las mujeres, estimaciones para 2018: estimaciones mundiales, regionales y nacionales de la prevalencia de la violencia de pareja contra las mujeres y estimaciones mundiales y regionales de la prevalencia de la violencia sexual fuera de la pareja contra las mujeres*. http://apps.who.int/bookorders.

ONU Mujeres. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing Declaración política y documentos resultados de Beijing+5* (UNO). https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*. https://doi.org/10.1136/BMJ.N71

Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. In Aromataris E & Munn Z (Eds.), *JBI Manual for Evidence synthesis: Vol. Chapter 11* (pp. 406–451). . https://synthesismanual.jbi.globalhttps://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12

Rodríguez Osuna, M. (2021). *Análisis de la percepción sobre la violencia de género y acoso por razón de sexo en la universidad* [Universidad de Córdoba]. https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/

Saldarriaga Genes, G., Cárdenas Serrato, P. I., González Suarez, N. M., Velásquez Higuita, F. A., Díaz Usme, O. S., & Ruidiaz Gómez, K. (2021). Creencias sexistas y actitudes de violencia de género. Situación de estudiantes universitarios del área de la salud. Cartagena - Colombia. *Enfermería Global*, *20*(62), 35–64. https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.427171

Toro Merlo, J. J. (2013). Violencia sexual. *Revista de Obstetricia y Ginecología de Venezuela*, *73*(4), 217–220. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0048-77322013000400001

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, *22*(13), 1519–1539. https://doi.org/10.1177/1077801215627511

Vives-Cases, C., Goicolea, I., Hernández, A., Sanz-Barbero, B., Gill, A. K., Baldry, A. C., Schröttle, M., & Stoeckl, H. (2016). Expert Opinions on Improving Femicide Data Collection across Europe: A Concept Mapping Study. *PLoS ONE*, *11*(2), 1–14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148364

Walker, L. (2011). *Características psicológicas y sociales de las víctimas de violencia conyugal que se encuentran en el Ciclo de Violencia descrito por Leonore Walker, usuarias del centro de atención integral contra la Violencia Intrafamiliar (CAVIF) de la ciudad de Bogotá* (Uninca).

CUESTIONARIOS SOBRE ANSIEDAD ACADÉMICA PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. PROTOCOLO DE REVISIÓN

MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

MARÍA FARIÑA RAMOS
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

MARÍA DÍAZ GARCÍA
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

1. INTRODUCCIÓN

La ansiedad ocupa cada vez un lugar más alto en la pirámide de enfermedades de salud mental. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2019, 301 millones de personas, y concretamente 58 millones de niños y adolescentes sufrían trastorno de ansiedad a nivel global (3% hombres, 5% mujeres), entre los jóvenes de 20-24 años el 4,7% padecen algún tipo de trastorno de salud mental (Goldstein, 2022).

En España, los trastornos de ansiedad se corresponden con uno de los problemas de salud mental más prevalente, afectando al 6,7% de población y más de la mitad son mujeres con un 9,1%, frente a un 4,3% de hombres, la ansiedad crónica y la depresión fueron dos veces más frecuentes en mujeres que en hombre de más de 15 años, pero a partir de los 55 años estas diferencias por sexo se duplican (Ministerio de Sanidad, 2019, p.1). Con estas cifras se ponen de manifiesto dos cuestiones; que la población femenina en general es la más vulnerable frente a la presencia de ansiedad, y que existe gran prevalencia de esta en adolescentes mayores, constituyendo un importante foco de intervención.

En la universidad el alumnado se enfrenta a un nuevo entorno, que puede ser fruto de estrés, según Lazarus y Folkman los síntomas del estrés son evaluaciones cognitivas que la persona realiza de la situación que percibe como peligrosa, "*determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o un número determinado de relaciones entre la persona y su entorno es estresante*" (Lazarus & Folkman, 1986, p. 43). Estas relaciones entre la persona y un entorno percibido como amenazante son de difícil afrontamiento y suponen una barrera añadida en el ámbito universitario. Las mujeres tienen un riesgo significativamente mayor que los hombres de sufrir trastornos de ansiedad, y entre los universitarios la no convivencia en el hogar familiar y la existencia tener pendientes asignaturas de cursos pasados se han asociado a trastornos de ansiedad entre los estudiantes universitarios (Balanza Galindo et al., 2009).

Comúnmente, la ansiedad puede manifestarse de dos formas; ansiedad estado y ansiedad rasgo, la ansiedad-estado es una emoción transitoria, subjetiva y conscientemente percibida, que aparece tras un acontecimiento específico y puede variar en el tiempo e intensidad y la ansiedad-rasgo es una emoción estable, en la que se tiende a ver la mayoría de las situaciones como amenazantes, y a elevar, consecuentemente, su ansiedad estado (Guillén & Buela, 2015, p. 10).

Los síntomas de ansiedad que puede generar el estrés intervienen sobre el funcionamiento fisiológico del organismo y contribuir al desarrollo o a la potenciación de determinadas patologías o trastornos en el ser humano dificultado una adaptación favorable a un entorno (Sierra et al., 2003, p. 20). La Asociación de Diagnósticos de Enfermería Norteamericana (NANDA) define la ansiedad como "*respuesta emocional a una amenaza difusa en la que el individuo anticipa un peligro inminente no específico, una catástrofe o una desgracia*" y cuyas características definitorias puedes ser de tres tipos *conductuales/emocionales, fisiológicas y cognitivas* (NANDA, 2021, p. 425).

Diversos estudios han reflejado la ansiedad con valores más altos en las mujeres que en los varones, especificando que las mujeres en edad reproductiva son entre 2 y 3 veces más vulnerables a desarrollar ansiedad que los hombres (Arenas & Puigcerver, 2009, p. 21). Según Martínez-Otero en su estudio de la Universidad Complutense de Madrid, refleja

que el ingreso en la universidad puede conllevar cambios en la vida de los estudiantes muy significativos (separación de sus familias, aumento de responsabilidades y reevaluación de sus actividades) (2014, p. 1), lo que puede aumentar las posibilidades de dificultades adaptativas con el entorno, siendo las mujeres las que sufren situaciones desventajosas cuando se las compara con sus compañeros varones, lo que las hace más vulnerables a ciertos problemas de salud mental como la ansiedad (2014, p. 73). Otras dos universidades mejicanas confirman también la discriminación y desigualdades entre el alumnado por razón de género en cifras alarmantes, un 64% (UAEM) y un 33% (UVEG) respectivamente (López-Francés & Vázquez Verdera, 2014, p. 249). El estrés es afrontado de diferente forma por las mujeres y los hombres, las primeras con un mayor apoyo social, frente a los varones que se apoyan en algún tipo de acción hacia la resolución o ignorándolo (Copeland, 1995; Feldam et al., 2008; Figueroa et al., 2005).

Una de las formas más precisas de identificar la ansiedad es atreves de cuestionarios validados clinimétricamente (García de Yébenes Prous et al., 2009, p. 171). Estos cuestionarios nos permiten la medición de conceptos en ocasiones teóricos y abstractos denominados constructos que en muchas ocasiones no son observables y los cuestionarios nos permiten la máxima validez y fiabilidad de la información recogida (Argimon Pallás & Jiménez Villa, 2013, p. 188).

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuántos cuestionarios validados existen sobre ansiedad académica, teniendo en cuanta la perspectiva de género en alumnado universitario?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Identificar los cuestionarios validados con perspectiva de género que identifique la ansiedad académica en alumnado universitario.

3.2. Objetivos específicos

- Distinguir que parámetros valora cada cuestionario.
- Conocer el impacto que la ansiedad provoca sobre la salud del alumnado.
- Identificar la aplicabilidad de estos cuestionarios en la práctica clínica.
- Describir la perspectiva de género en la ansiedad académica universitaria.
- Analizar brechas de conocimiento respecto al te-ma.

4. METODOLOGÍA

En el presente trabajo, se realiza una revisión de la bibliografía, a partir de la metodología de revisiones de alcance (Scoping Review), planteada por Arksey y O'Malley (2005), y desarrollada a posteriori por el Instituto de Joanna Briggs (2020). Dicha metodología se plantea en cinco etapas claramente diferenciadas: establecimiento de la pregunta de investigación, identificación de los estudios relevantes, elección de los estudios, trazados de los datos y como quinta fase el acotamiento, síntesis y publicación de la información. Concretamente, este método ha sido el escogido debido a la capacidad que presenta para establecer preguntas de investigación, analizar, extraer y resumir la evidencia a la cual se tiene acceso, de forma precisa y fácilmente reproducible, permitiendo con ello la aportación de una visión holística acerca del tema que se pretende estudiar.

Fase 1. Establecimiento de la pregunta de investigación

Para estable-cer la pregunta de investigación, se ha utilizado el modelo Población Concepto y Contexto (PCC), recomendado por el Manual para la Síntesis de la Evidencia del Instituto de Johanna Briggs (JBI). Donde la Población es el alumnado universitario, el Concepto es la ansiedad académica y el Contexto es el ámbito universitario. A partir de este modelo, se ha podido desarrollar la pregunta de estudio **¿Cuáles**

son los cuestionarios validados que se han publicado para la medición de ansiedad académica en estudiantes universitarios? Que se desglosa en las siguientes preguntas específicas: ¿Qué parámetros valora cada cuestionario?; ¿Cuál es el impacto que la ansiedad tiene sobre el alumnado universitario?; ¿Qué aplicabilidad tienen los cuestionarios en la práctica clínica?; ¿Existe perspectiva de género en la ansiedad académica universitaria? y sí ¿Existen lagunas de conocimiento sobre la ansiedad académica en estudiantes universitarios?

Fase 2. Identificación de estudios relevantes

Para la realización del estudio, se han realizado búsquedas en cuatro bases de datos: Biblioteca Virtual de la Salud (BVS), CINAHL Complete, SciELO, PubMed y APA PsycInfo. La estrategia de búsqueda empleada se basó inicialmente en la identificación de términos de búsqueda según la Población: estudiante universitario, el Concepto: ansiedad, ansiedad académica, estrés y estrés académico y el Contexto: Universidad y la conversión de estos términos clave a descriptores en ciencias de la salud (DeCS), y Medical Subject Headings (MeSH) según corresponda a cada base de datos. Para la estrategia de búsqueda se realizó una combinación de los términos de búsqueda con los operadores booleanos AND, OR, y NOT.

Fase 3. Elección de los estudios

Para realizar la elección de estudios a incluir en la revisión, se han seleccionado y analizado cada uno de ellos a partir de los siguientes criterios:

3.1 Criterios de inclusión:

Serán investigaciones sujetas a elegibilidad aquellas cuya metodología, independientemente de ser cuantitativa o cualitativa, se incluya como población de estudio al alumnado universitario, de cualquier edad, cualquier curso, y cualquier grado.

Se tendrá en cuenta también, que los estudios sean de publicación reciente, concretamente, desde enero de 2020, hasta diciembre de 2022.

Del mismo modo, deberán ser divulgados en inglés y/o español, y tener acceso a texto completo disponible y gratuito.

3.2 Criterios de exclusión:

Se excluirán de la revisión aquellos estudios que no cumplan de forma específica los criterios de inclusión anteriormente nombrados, así como publicaciones no admitidas, o sin evidencia de publicación en las que se encuentran cartas a editor, comentarios, protocolos de estudios o resúmenes, trabajos de fin de grado o máster.

Asimismo, se excluirán aquellas publicaciones cuya población de estudio sea diferente al alumnado universitario, o en los que se abarque la ansiedad/estrés fuera del contexto universitario.

Finalmente, será criterio de no elegibilidad aquellos estudios que hagan referencia a cuestionarios no validados.

Fase 4. Trazado de los datos

Una vez escogidos los artículos a someterse a estudio, y siguiendo nuevamente las recomendaciones del manual para Scoping review de JBI (Peters et al., 2020), los datos de dichos estudios, deben recogerse en una tabla, donde se pueda identificar de forma rápida la referencia bibliográfica, los autores, el título de estudio, el año de publicación, el país donde se llevan a cabo, los participantes a estudio, los objetivos, la metodología utilizada, y finalmente los principales resultados que se obtienen.

Fase 5. Acotamiento, síntesis y publicación de la información de los estudios

Una vez finalizada la búsqueda, y para mapear descriptivamente los resultados en realizará una clasificación cuantitativa y cualitativa en dos aspectos:

- *Análisis de la selección de los artículos* que se representará de forma gráfica a partir del diagrama de flujo PRISMA (Page et al., 2021), el cual permite desarrollar la identificación de los estudios encontrados en bases de datos, archivos u otras vías,

permitiendo la detección de archivos duplicados, o eliminados en un primer momento por razones de elegibilidad y donde se identifican el número de referencias arroja-das y cuáles de ellas cumplen los criterios de selección. Tras el proceso de identificación, se plasma el proceso de cribado. En este, se especifica el número total de registros sometidos a cribado en un inicio por lectura de título y resumen, y aquellos que por distintas razones han de ser excluidos bien por no tener relación con el tema de estudio, o por alejarse del objetivo general del trabajo, especificando sus respectivos motivos de exclusión. Aquellas investigaciones finalmente incluidas y sometidas a legibilidad completa resultan útiles para localizar literatura gris mediante las referencias que aporten nuevos documentos a la revisión. Así, todas las publicaciones finales que cumplieron los criterios de inclusión pasan a formar parte de la investigación.

– *Extracción de la información y organización del contenido* mediante un análisis de frecuencias y porcentajes y porcentajes de los años de las publicaciones, tipos de metodologías, cantidades muestrales, y cuántos cuestionarios encontrados que miden ansiedad y otro análisis cualitativo, por categorías temáticas para responder a las preguntas de investigación, surgiendo seis bloques categóricos: Tipos de cuestionarios validados que se han publicado para la medición de ansiedad académica en estudiantes universitarios; Dimensiones que valora cada cuestionario; Cuál es el impacto que la ansiedad tiene sobre el alumnado universitario; La aplicabilidad que tienen los cuestionarios en la práctica clínica; Sí existen cuestionarios con perspectiva de género para la ansiedad académica universitaria y que lagunas de conocimiento sobre la ansiedad académica en estudiantes universitarios se han identificado con ausencia de publicación por el tema de estudio.

5. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y SOCIOSANITARIA

Dentro de la salud mental la ansiedad es un problema mundial, con 264 millones de casos, siendo la sexta causa mundial de discapacidad y en países europeos alcanza el 14%, teniendo el alumnado universitario el doble de estrés y un mayor riesgo de trastorno psicológico que otras poblaciones de características comparables (Hop Wo et al., 2020). A lo que se añade que, por miedo a la estigmatización, no quieren buscar ayudar (Russell & Topham, 2012, p. 384).

La Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 75/161, reiteró la necesidad de aumentar los esfuerzos para prevenir y erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres, en los ámbitos público y privado en todo el mundo, identificándose como una prioridad en el informe del Secretario General titulado "Nuestra Agenda Común". Se necesita consensuar una definición de la violencia contra las mujeres también en los contextos digitales y de utilizar una metodología sólida para diseñar las investigaciones con el objetivo de captar las diferentes formas de violencia contra las mujeres y las niñas en los contextos digitales y sus repercusiones. Hoy en día, incluso en los estudios presenciales, una gran parte de los mismos también utiliza plataformas digitales con entornos Moodle, donde se pueden reproducir nuevamente de manera muy peligrosa la violencia de género de los entornos digitales (Naciones Unidas, 2022, p. 2).

El estrés académico afecta más a las mujeres en un mayor abandono en ocasiones por embarazos forzados, mayor violencia de género, mayor tiempo de dedicación a los cuidados de otras personas, afectaciones graves de su salud física, mental, sexual y reproductiva, y un menor disfrute de los espacios públicos y privados, esto pone en peligro el logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto el ODS4, que afecta al acceso a una educación de calidad e inclusiva, y el ODS5, para logra de la reducción de la brecha de género, debido a que en situaciones de necesidad las mujeres sufren una mayor vulnerabilidad (Naciones Unidas, 2021, p.9).

La ansiedad y la depresión permanecieron entre los principales problemas de salud en todo el mundo, con unas estimaciones de prevalencia y de discapacidad mucho mayor que muchas otras enfermedades. En el año 2020 en el marco de la pandemia, se estiman un aumento en relación con la ansiedad, el incremento por causa del COVID-19 se ha estimado en 76,2 millones, lo que ha supuesto un aumento de 977,5 por cada 100.000 habitantes. Por ello podemos inferir que la pandemia ha producido un aumento del 25,6% de trastornos de ansiedad, a nivel global en 2020 (Goldstein, 2022).

6. CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

7. REFERENCIAS

Arenas, M. C., & Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombre y mujeres de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicobiología*, *3*(1), 20–29. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300003

Argimon Pallás, J. M., & Jiménez Villa, J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, *8*(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). *JBI Manual for Evidence Synthesis* (JBI, Ed.). https://doi.org/10.46658/jbirm-17-08

Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., & Guerrero Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, *20*(2), 177–187. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742009000200006

Copeland, E. P. y H. R. S. (1995). Differences in Young Adolescents' Coping Strategies Based On Gender and Ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, *15*, 203–219.

Feldam, L., Goncalves, L., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, *7*(3), 739–751.

Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M., & Suedan, A. E. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *21*(1), 66–72. https://doi.org/10.6018/ANALESPS

García de Yébenes Prous, M. J., Rodríguez Salvanés, F., & Carmona Ortells, L. (2009). Validación de cuestionarios. In *Reumatologia Clinica* (Vol. 5, Issue 4, pp. 171–177). Ediciones Doyma, S.L. https://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007

Goldstein, E. (2022). *Carga mundial de trastornos de salud mental. Evolución pre-pandemia y efectos de la aparición de COVID-19*. https://www.who.int/es/news-room/fact-

Guillén, A., & Buela, G. (2015). Estructura factorial del Cuestionario de Ansiedad Estado-Riesgo (STAI) para pacientes diagnosticados con depresión. *Salud Mental*, *38*(4), 293–298. https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.040

Hop Wo, N. K., Anderson, K. K., Wylie, L., & MacDougall, A. (2020). The prevalence of distress, depression, anxiety, and substance use issues among Indigenous post-secondary students in Canada. *Transcultural Psychiatry*, *57*(2), 263–274. https://doi.org/10.1177/1363461519861824

López-Francés, I., & Vázquez Verdera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *TESI*, *15*(4), 1–289.

Martínez-Otero Pérez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la facultad de educación. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, *29*(2), 63–78. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Ministerio de Sanidad, C. y B. S. (2019). *Encuesta Nacional de Salud ENSE, España 2017. Serie informes monográficos #1 - SALUD MENTAL*. https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2017.htm

Naciones Unidas. (2021). *El progreso en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. Panorama de género 2021.* https://unstats.un.org/sdgs/gender-snapshot/2021/UNW_GenderSnapshot_Spanish.pdf

Naciones Unidas. (2022). *Intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas. Informe del Secretario General*. https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-10/A-77-302-SG-report-EVAWG-es.pdf

NANDA Internacional. (2021). *Diagnósticos de enfermería Definiciones y clasificación 2021–2023*. Elsevier.

Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. In Aromataris E & Munn Z (Eds.), *JBI Manual for Evidence synthesis: Vol. Chapter 11* (pp. 406–451). https://synthesismanual.jbi.globalhttps://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12

Russell, G., & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, *21*(4), 375–385. https://doi.org/10.3109/09638237.2012.694505

Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar E Subjetividade*, *III*(1), 10–59. https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf

SECCIÓN II

INNOVACIONES EDUCATIVAS TRANSDISCIPLINARES PARA UN CURRICULUM UNIVERSITARIO ONLINE E HÍBRIDO SENSIBLE AL GÉNERO

CAPÍTULO 9

LAS CLASES VIRTUALES DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA COVID-19: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE ESTEREOTIPOS EN LA MATERIA

MARÍA TERESA ORTIZ ROMERO
Universidad de Sevilla

NURIA CASTRO LEMUS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Abordar los distintos ámbitos (científico, laboral, formativo, etc.) con perspectiva de género se considera un aspecto indispensable en la actualidad. La búsqueda de justicia social en materia de género ocupa el interés de las sociedades abarcando desde el plano político hasta el mediático (Menéndez, 2020), incluyendo el civil (Colás y Jiménez, 2006). Por ello, se considera una necesidad indiscutible integrar un capítulo sobre género y problemáticas asociadas en ediciones como la presente, cuyo fin es abordar los retos a los que se enfrenta el sistema educativo en términos de desarrollo humano holístico.

1.1. APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Cabe iniciar la escritura haciendo una aproximación al concepto estudiado. Investigaciones como la de Bonelli (2018) definen el estereotipo como un constructo social producto de la interacción multidireccional que se produce entre los diferentes sistemas que componen las sociedades. Dicha construcción, que en realidad se aleja de reflejar la naturaleza de un ser, termina configurándose como inamovible, recogiendo ideas comunes sobre lo que es apropiado, o no, en cada persona.

En concreto, los estereotipos de género engloban creencias compartidas sobre lo que es, y no es válido, según el clásico binarismo femenino-masculino o, en otros términos, dependiendo de si se es mujer u hombre, desde un punto de vista tanto descriptivo, como prescriptivo (Chalabaev et al., 2013; Kollmayer et al., 2018). En ese sentido, Monforte y Úbeda (2019) añaden que ejercen una doble función atribuyendo, por un lado, a cada categoría sexual características diferenciadas y mutuamente excluyentes; y determinando, por otro lado, qué es socialmente adecuado, construyendo así un estándar de "normalidad".

La existencia de estereotipos de género condiciona lo que se denomina socialización de género, fenómeno por el que se educa en la infancia de una u otra forma según dicho factor, atribuyendo roles específicos desde edades tempranas y contribuyendo a la pronta interiorización de creencias, intereses y preferencias diferenciadas. De modo que la repercusión del fenómeno descrito comienza desde la infancia a raíz de frases estereotipadas que la sociedad va inculcando a niñas y niños, condicionando finalmente sus elecciones, su forma de relacionarse, de desenvolverse y, en general, su conducta durante la vida.

Estas experiencias vitales en la infancia contribuyen a su vez al mantenimiento de otras cuestiones problemáticas. En paralelo, se fomenta la continuidad de los estereotipos de género, como si de un bucle se tratara. Las situaciones de violencia simbólica son una realidad y, pese a la concienciación que existe hoy, bastante más amplia en comparación con la de hace cincuenta años, aún es difícil en muchas ocasiones detectarla por el efecto de fenómenos como la ceguera de género (García et al., 2011), mediante los que se normalizan conductas discriminatorias, dificultando la percepción de desigualdades e injusticias en materia de género.

Tras esta revisión, se puede llegar a entender que el mantenimiento de dichas creencias perpetúa un problema que coarta la libertad de las personas. De hecho, la pervivencia de los estereotipos se debe, en parte, a la dificultad que supone cambiar la forma de pensar de una población en su totalidad, dado que las ideas estereotipadas tienen fuerte arraigo con motivo de su extendida presencia a lo largo de la historia. Para su erradicación es necesario, por tanto, que se impulsen procesos desde diferentes perspectivas. Requerirán constancia, tiempo y una comprometida

implicación por parte de quienes se configuran como agentes de cambio, pero contribuirán al progreso de forma gradual.

Por todo lo anterior, en el presente, muchos movimientos desde distintos ámbitos trabajan con el fin de crear conciencia, invitar a la reflexión y poner fin a esta problemática que tantas limitaciones sigue generando, promoviendo de esta forma cambios paulatinos que permiten incidir progresivamente en el pensamiento social extendido (Rodríguez y Ramírez, 2010).

1.2. El sistema educativo: ¿transforma o reproduce estereotipos de género?

La educación es la llave del cambio y, por ello, el sistema educativo es uno de los principales agentes de transformación social. Sin embargo, pese a que discursos innovadores y legislatura vigente se alían para abordar la problemática, aún muchas barreras dificultan el avance en materia de género. Esto se observa tanto en el material educativo, como en la conducta de discentes y docentes.

En ese sentido, en relación al estudiantado, trabajos científicos que ponen el foco en la Educación Primaria (EP, en adelante) muestran la existencia de avances en la materia (González, 2019). Sin embargo, queda claro que las conductas estereotipadas y los roles de género se mantienen aún en muchos casos, influyendo, como se dijo previamente, en la socialización de género que se produce desde edades tempranas (Blández, et al., 2007; Witt et al., 2020).

Del mismo modo, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante), diversos estudios como el de Luis-de Cos et al. (2019) demuestran que niños y niñas presentan niveles elevados de interiorización de estereotipos de género en distintas dimensiones (corporal, comportamental/social, competencial, emocional, expresividad afectiva y responsabilidad social), concluyendo que los chicos tienen más arraigo a las creencias estereotipadas que las chicas (Colás y Villaciervos, 2007). En la misma línea, Gallardo et al. (2020) señalan:

> Del análisis de los resultados obtenidos sobre el reparto de responsabilidades, mandatos sociales de género y estereotipos de género, se concluye que existe una presión social que aún sigue ejerciéndose acerca del papel de la mujer como madre y cuidadora de sus hijos e hijas (…). Sobre los roles y las relaciones de género, el liderazgo, la violencia de género y la afectividad (…) se refleja una tremendamente equivocada idea de posesión de la pareja. Acerca de las creencias de género, las expectativas de género y la identidad de género, se deduce que a nivel de ideas no queda aún suficientemente claro que el rol que la mujer debe adoptar sea diferente al que se le viene asignando históricamente. (p.279)

Asimismo, en cuanto al profesorado, estudios como el de Colás y Jiménez (2006) o el de Matus et al. (2021), ponen de manifiesto la necesidad de que las formaciones destinadas a la docencia sean consistentes en materia de coeducación, con el fin de ampliar su conciencia crítica sobre la problemática y el abanico de recursos con el que puedan gestionar su práctica docente. Detectar el problema no es suficiente, hace falta saber hacer, tener herramientas para afrontarlo (Piedra et al., 2014) pues, pese a lo que suceda con la actitud de niños y niñas e independiente de lo estereotipado que esté el material curricular, el personal docente es en última instancia responsable de adecuar su actuación, pudiendo adaptar el material o guiarse por el currículo con actitud flexible y de apertura mental, innovando desde un punto de vista pedagógico. En ese sentido, García et al. (2011) afirman que, del profesorado, los docentes hombres tienen más dificultades para reconocer indicadores relacionados con políticas de igualdad de género y lenguaje no sexista, así como menos competencias para reconocer indicadores de desigualdad que las docentes mujeres.

Resulta evidente que los estereotipos de género en el aula llevan tiempo siendo una realidad. Y la asignatura de Educación Física (EF, en adelante) no está al margen. Sin embargo, durante el confinamiento impuesto a raíz de la situación sanitaria de emergencia provocada por la pandemia de la COVID-19, esta problemática se relegó a un segundo plano, ya que los estudios y esfuerzos realizados se orientaron, de forma mayoritaria, a resolver los problemas que surgieron como producto de la inadaptación de discentes y docentes a la enseñanza virtual y a las necesidades del sistema educativo en cuestiones principalmente

metodológicas (Cabero y Valencia, 2020; Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021). La situación promovida por las restricciones dio lugar a problemáticas desconocidas para la EF, siendo ahora el momento crucial para conocer si esta alteración supuso también una transformación a nivel de transmisión de estereotipos de género.

En otros términos, tres años después del primer día de confinamiento empiezan a ser considerables las investigaciones que visibilizan la situación vivida en aquellos momentos. Es aquí donde se puede indagar sobre cómo se llevaron a cabo estas adaptaciones espontáneas, a qué se le está dando prioridad en estas investigaciones y cómo fueron las experiencias en ese espacio de tiempo. Este trabajo pretende ser una primera aproximación al análisis de las experiencias mencionadas, desde una perspectiva crítica feminista, con el fin concreto de detectar si en estos estudios se siguieron perpetuando los estereotipos de género.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es sistematizar las investigaciones relacionadas con la divulgación de experiencias llevadas a cabo durante el periodo de medidas sanitarias restrictivas provocadas por la COVID-19 en las clases de Educación Física virtual.

3. METODOLOGÍA

Las investigaciones basadas en sistematizaciones tienen como propósito alcanzar una serie de objetivos, revisando e integrando para ello literatura existente sobre la cuestión que se aborda.

Mediante métodos sistemáticos se localizan, seleccionan y valoran escritos, de forma que se pueda asegurar la fiabilidad de las conclusiones halladas (Liberati et al., 2009; Sánchez, 2010). La metodología empleada en este trabajo tiene la particularidad de no poder ajustarse a los estándares protocolarios, como por ejemplo los que marca PRISMA, al considerarse una temática incipiente por recoger experiencias que no fueron planificadas con el objetivo de divulgarlas ajustándose al método

científico. Es por ello, por lo que este trabajo resulta ser una primera aproximación a la temática de investigación.

3.1. Criterios de elegibilidad

Se eligió literatura en español. Escritos publicados desde 01/03/2020 hasta 01/03/2023, que estudiasen aspectos relacionados con las clases virtuales de EF impartidas durante la pandemia en el ámbito geográfico español, concretamente, en los niveles de EP y ESO. Se revisaron artículos académicos de investigación y revisión.

Por otro lado, se excluyeron escritos en idiomas distintos al mencionado, literatura centrada en niveles educativos distintos a los estudiados o que abordasen la cuestión lejos de referirse al área educativa, además de artículos no relacionados con enseñanza online, ni con la materia de EF y realizados en torno a la situación de países diferentes a España.

3.2. Fuentes de información

Para alcanzar el fin de este estudio se realizó una búsqueda de bibliografía científica en las bases de datos Dialnet y Google Académico.

Diversos escritos sirvieron para introducir esta revisión, contextualizar el objeto de estudio y definir la metodología a emplear, sin embargo, a continuación, se detalla el procedimiento referido a la selección y al análisis de los que contribuyeron a la obtención de conclusiones.

3.3. Estrategia de búsqueda

La búsqueda y revisión de literatura ocupó el mes de marzo de 2023. El primer paso fue determinar los términos clave en español. Éstos fueron “educación física”, “confinamiento”, “COVID-19”. Con ellos se llevó a cabo la primera búsqueda en los portales bibliográficos anteriormente citados.

El segundo paso fue realizar otra indagación en los mismos buscadores, esta vez usando los conceptos “pandemia”, “cuarentena”, “primaria” y “secundaria”.

3.4. Selección de los estudios

El proceso de selección se hizo a medida que se iban revisando escritos, incluyéndose, o no, según los criterios previamente mencionados. Se aplicaron los términos clave en las distintas bases de datos empleadas, además de filtros como, por ejemplo, el año de publicación.

A medida que se encontraron escritos en dichas bases de datos, se iba atendiendo al título y al resumen para incluirlos o excluirlos de la investigación. Se eliminaron directamente los que no cumplieron los criterios de elegibilidad y los que sí cumplieron los de exclusión.

Se leyeron de manera pormenorizada los escritos que quedaron tras el cribado, hasta seleccionar, finalmente, aquellos que reunieron datos relevantes para la investigación y cumplieron los criterios de elegibilidad.

Cabe aclarar que estas fases no conformaron un único proceso de búsqueda, sino que compusieron un "protocolo" de selección que se siguió a lo largo del estudio, cada vez que se empezó una nueva indagación por palabras clave.

3.5. Proceso de extracción de datos

Los artículos seleccionados se importaron a Mendeley. Tras hacerlo, se extrajo información relevante de cada uno de ellos. Para tal fin, se tuvo en cuenta la sugerencia de Urrútia y Bonfill (2010), PICOS (*Participants, Interventions, Comparisons, Outcomes and Study design*), a través de la que se elaboró una tabla donde se recogieron y organizaron los aspectos fundamentales de la literatura previamente seleccionada (Tabla 1).

4. RESULTADOS

4.1. Selección de los estudios

Como se mencionó previamente, a la hora de seleccionar los escritos se tuvieron en cuenta tres fases que conformaron un protocolo de inclusión en cada búsqueda realizada. Se realizó, en primer lugar, un cribado por título y resumen; y, en segundo lugar, a través del texto completo.

Finalmente, el número de estudios que sirvió para obtener resultados disminuyó hasta la cifra de 4 documentos.

4.2. Características de los estudios

Los estudios seleccionados encajaron en los criterios de inclusión que se definieron al inicio. Se organizaron según la estructura PICOS adaptada, ya que se sustituyó la intervención por los aspectos metodológicos reflejados y se obvió el apartado de Comparación (Tabla 1).

TABLA 1. *Características de la literatura incluida en el presente estudio según PICOS*

Autoría, Año, Título	Objetivo/s	Metodología	Resultados
Baena-Morales, S., López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19.	Describir el cambio producido en la intervención docente del profesorado de Educación Física como consecuencia de la cuarentena por COVID-19.	Estudio cuantitativo. Encuesta transversal. Muestra compuesta por 58 mujeres docentes de EF en EP, ESO y bachillerato, de un total de 191 participantes.	El bloque de contenidos relacionado con la condición física y la salud fue el más utilizado por el profesorado. Adicionalmente, se describen una serie de dificultades detectadas con la implementación de la enseñanza virtual. Finalmente, la gran mayoría de encuestados consideró que la cuarentena ha podido suponer un problema psicológico y de salud a su alumnado. No se desagregan los datos según sexo.
Baños, L., Maiztegi, J., Ibañez, N., y Arribas-Galarraga, S. (2022). COVID-19. Confinamiento y retos en Educación Física.	Conocer la situación estudiantil en el confinamiento consecuente de la COVID-19. Analizar su grado de aceptación y valoración en relación a retos físicos durante el confinamiento. Analizar el nivel de diversión percibido durante el confinamiento como consecuencia de un programa orientado al movimiento.	Estudio cuantitativo descriptivo transversal con medidas iniciales e intermedias. Encuesta. Muestra por conveniencia, compuesta por 38 chicas de 71 participantes estudiantes de 6º de EP, 1º y 2º de ESO.	Los y las jóvenes han estado al menos 30 minutos al día realizando actividad física. Además, aunque los retos les hayan parecido difíciles, se han divertido y el nivel de diversión entre chicas y chicos ha sido bastante similar.

Fuentes, T., Jiménez, B., López-Pastor, V. M., y Fernández-Garcimartín, C. (2021). El profesorado de Educación Física ante la situación de educación a distancia por Covid-19.	Analizar la percepción del profesorado de EF sobre diferentes aspectos de la educación a distancia en España como consecuencia de la pandemia Covid-19.	Estudio cuantitativo exploratorio. Encuesta ad hoc. Muestra compuesta por 240 mujeres docentes de EF en los niveles EP y ESO de un total de 526 docentes participantes.	Los centros educativos se han adaptado a las nuevas circunstancias de forma positiva y los docentes se han sentido cada vez menos inseguros. La mayoría del profesorado ha utilizado una evaluación formativa. A la hora de calificar, la mayor parte se ha aproximado a lo que marca la legislación educativa (Orden EFP/365/2020), sin cumplirla exactamente. Por último, consideran que la EF debería tener un rol más importante durante el confinamiento que el que perciben que ha tenido. Parece necesario realizar más investigación sobre cómo el profesorado de EF ha abordado esta etapa tan extraña, así como generar dinámicas de formación permanente para mejorar la labor docente durante el curso 2020-21. No se desagregan los datos según sexo
López, I. (2020). Análisis del uso de herramientas digitales en educación física antes y durante la Covid-19.	Analizar cuáles son las herramientas digitales que utiliza el profesorado de EF de ESO, universidad y formación profesional. Conocer la finalidad del uso de éstas en sus clases.	Estudio cuantitativo. Encuesta. Muestra intencional, compuesta por 41,8% de mujeres docentes de EF de ESO, universidad y formación profesional de un total de 256 participantes.	Los resultados muestran un aumento significativo en el uso de videoconferencias y un ligero aumento en el uso de herramientas ofimáticas, editores de imágenes, audio y vídeo y las capturas de pantalla. Otras herramientas son generalmente desconocidas por los docentes, tal como los repositorios institucionales, los sistemas de respuesta en tiempo real y de gestión de contenidos, las herramientas de gestión de fuentes y revisión de citaciones. Se constata como muchas instituciones educativas han utilizado las plataformas de contenido audiovisual y las herramientas de creación de cuestionarios para realizar las clases en forma virtual, así como para evaluar a los estudiantes. Respecto a las finalidades del uso de las TIC, no se observan cambios significativos antes y durante el confinamiento. No se desagregan los datos según sexo.

Fuente: elaboración propia. Adaptación de Urrútia y Bonfill (2010).

Algunos elementos pueden comentarse tras la revisión realizada. En primer lugar, tal y como se puede observar en la Tabla 1, llama poderosamente la atención que tan solo uno de los cuatro artículos seleccionados desagrega los datos por sexo, lo que permite extraer información concluyente respecto al objetivo de la investigación, en la medida en que no se da voz a las vivencias de las mujeres docentes y discentes. Alineado con el anterior, otro aspecto relevante es que en los estudios revisados se usa el masculino genérico al interpretar los datos.

Como se verá más adelante, a lo largo del periodo estudiado se detectaron estereotipos de género en la mayoría de los casos, puesto que mediante la teleformación se mantuvo la línea que se llevaba hasta el momento, priorizando contenidos tradicionalmente asociados a niños y hombres.

En segundo lugar, tanto la organización de los centros, como la coordinación entre el profesorado, los contenidos de EF trabajados, las sensaciones y vivencias del personal docente de EF, fueron diferentes entre los periodos anterior y posterior a las vacaciones de Semana Santa. Además, la intervención docente sufrió modificaciones en cuanto a metodología y horarios. Se priorizaron contenidos tradicionalmente masculinos, como la condición física y la salud, relegando a un segundo lugar otros como la expresión corporal (Baena et al., 2021; Fuentes et al., 2021).

En tercer lugar, en el estudio de Baños et al. (2022), las estudiantes practicaron un mínimo de 30 minutos diarios de actividad física, sintiéndose, en la mayoría de los casos, ligeramente más competentes que los chicos. Ellas no muestran diferencias significativas en relación a ellos cuando se mide la diversión, planteando este aspecto una cuestión acerca de si se tuvieron en cuenta aspectos que las motivaran.

Por último, a la luz de los datos, resulta evidente que la actividad física no debe estar desvinculada de las TIC, puesto que en situaciones como la vivida durante el confinamiento, se ha evidenciado su utilidad en materias como la EF (López, 2020).

5. DISCUSIÓN

Durante el periodo de restricciones se defendió que la actividad física era esencial en momentos de emergencia como el citado por ser un recurso clave en la promoción y la prevención de la salud, en el desarrollo sostenible, en la activación económica y social, así como en el ahorro socio-sanitario. Sin embargo, el confinamiento surgido a raíz de la problemática y las posteriores medidas sanitarias establecidas en el marco de lo que se denominó "nueva normalidad", limitaron la práctica físico-deportiva de la sociedad española. Pese a que los primeros años, a contar desde que se decretó el estado de alarma el 14 de marzo de 2020, se quisieron impulsar iniciativas a través de entornos virtuales o alternativas con los recursos disponibles, la inactividad y el sedentarismo se extendieron en los hábitos de la ciudadanía, aunque algunas personas deportistas mantuvieron sus hábitos de actividad física en la medida de lo posible y otras personas vieron el momento de iniciarse en la práctica (García-Tascón et al., 2021).

En relación a los estereotipos de género, ya antes de la pandemia por COVID-19 se venía observando que la asignatura de EF presentaba problemas referidos a dicho fenómeno. Por ejemplo, los libros en EP y ESO no siempre obedecían a las pautas sobre igualdad recogidas en el marco legal (Vázquez y Manassero, 2002), puesto que las chicas y las atletas aparecían infrarrepresentadas y, en cualquier caso, practicando ejercicio físico y modalidades deportivas acordes a la tradicional consideración de "deporte femenino" (Moya-Mata et al., 2013; Moya-Mata et al., 2017; Arenas et al., 2022), ajustándose las imágenes a las clásicas características del ideal femenino que les fue impuesto históricamente a las mujeres y niñas (Nisguritzer, 2003; Caamano, 2004; Ofer, 2005; Manrique, 2007; Cabré y Ortiz, 2008; Pujadas et al., 2012; Ramírez, 2012).

De la sistematización realizada se extrae que el problema de los estereotipos de género en EF tuvo continuidad durante el periodo de restricciones. Este asunto y otros aspectos se desarrollan a continuación.

En primer lugar, cabe destacar la falta de rigor por parte de los estudios revisados al presentar los datos, pues la mayoría no se ajustan a los criterios de igualdad. A tenor de los datos obtenidos se ha podido

comprobar que, en mayor medida, redactan en masculino genérico, no desagregan los datos según sexo y, por tanto, silencian las voces y vivencias de las niñas estudiantes y de las mujeres docentes.

En segundo lugar, en cuanto al estudiantado, el estudio realizado por Baños et al. (2022) evidencia que en los retos físicos las chicas estudiantes se sintieron más competentes que sus compañeros. Pese a lo anterior, habría que hacer una indagación en profundidad sobre el tema, puesto que un único escrito no es representativo por sí mismo de lo sucedido con las niñas de EP y ESO durante el confinamiento en España.

Otro aspecto que se resalta en los trabajos revisados fue, en relación al punto de vista del personal docente, que el confinamiento y las posteriores medidas de seguridad durante la denominada "desescalada" dejarían secuelas en la salud física y mental del estudiantado (Baena et al., 2021) pero, ¿qué hay de la salud mental de las niñas? No se ha encontrado ningún estudio que atienda esta cuestión, teniendo en cuenta que, durante el confinamiento, en las clases online de EF, se priorizaron contenidos considerados tradicionalmente masculinos. Materias de las que, históricamente, se ha alejado a las niñas y mujeres; y en relación a las cuales todavía en el presente se las hace sentir menos competentes mediante los estereotipos presentes en el material curricular y en las actitudes de discentes y docentes, influyendo esto en sus propias percepciones de autoeficacia, así como en el interés hacia dichos bloques. ¿Qué sintieron ellas a la hora de realizar los retos físicos propuestos?

Desarrollando lo anterior, en tercer lugar, en cuanto a la intervención docente, cabe exponer que el profesorado centró su actuación en la transmisión virtual de contenidos relacionados, principalmente, con el bloque de condición física y salud, relegando a planos secundarios otro tipo de materias como la expresión corporal. Siguiendo las recomendaciones del momento (American College of Sport Medicine, 2020; Chen et al., 2020; Organización Mundial de la Salud, 2020; Simpson, 2020), se quisieron fomentar actividades de incidencia directa sobre la salud física del estudiantado, sin embargo, se omitieron las recomendaciones sobre la importancia del ejercicio cardiovascular, que venían integradas en esas mismas referencias.

Precisamente mediante las actividades de expresión corporal se podría haber garantizado la inclusión del trabajo cardiovascular. Esta selección de bloques de contenidos por parte del personal docente invita a la reflexión. Incluso en aquel momento en el que a través de las redes sociales se encontraba en auge la expresión corporal, ¿qué llevó al profesorado a darle más importancia a los contenidos tradicionalmente masculinos?

En cuarto lugar, las metodologías didácticas referidas a la asignatura objeto de estudio no quedaron al margen. La práctica docente, los contenidos a impartir y la actividad estudiantil en relación a la EF sufrieron modificaciones (Aznar-Cebamanos y Gil-Espinosa, 2022). La metodología pasó a ser virtual en su totalidad, evidenciando que es una falsa creencia pensar que EF y TIC están desvinculadas (López, 2020). Aunque tras la revisión realizada queda clara la importancia de formar al profesorado en TIC, ellos y ellas se ajustaron en la medida de lo posible, usando con frecuencia plataformas virtuales y correo electrónico para comunicarse. Propusieron tareas como visualizar vídeos, subir contenido a espacios online, desarrollar trabajos, hacer presentaciones y participar en juegos o retos mediante diferentes aplicaciones (Caicoya y Méndez, 2022). Otras actividades, de carácter físico, se impulsaron en el marco de programas de actividad física cuyo fin era alejar al estudiantado del sedentarismo. El estudio realizado por Baños et al. (2022) pone el foco en una propuesta de intensificación de la actividad físico-deportiva mediante vídeos, cuya persona de referencia en las grabaciones era una conocida jugadora del equipo de fútbol profesional de la primera división de la Real Sociedad. Además, se promovieron actividades físicas enmarcadas en el bloque de acciones motrices individuales en entornos estables (Fuentes, et al., 2021).

Como se ha podido comprender tras la revisión, el deporte y la asignatura de EF han sido, y siguen siendo en muchos casos, áreas lideradas por hombres (López y Asún, 2020). Pese a los intentos de acabar con la problemática que han sido impulsados desde el sistema educativo, todavía en muchos centros escolares, en los niveles de EP y ESO, se mantienen actitudes estereotipadas en dicha asignatura tanto por parte del personal docente, como del estudiantado. Sin embargo, por ser esta investigación una primera aproximación a la temática, se entiende que es

necesario aumentar la producción científica con nuevos enfoques en los que se incluyan de manera transversal las cuestiones de género. Se considera el momento para realizar trabajos de investigación exploratorios, estructurados y replicables con el fin, entre otros, de reducir el riesgo de sesgo. Se recomienda, siguiendo las indicaciones de Munn et al. (2018), *Scoping Review* o Revisión de Alcance, ya que el objetivo debe proporcionar una visión general de la extensión de la evidencia actual en este campo de investigación emergente y poco estudiado, e identificar y analizar las brechas actuales en el conocimiento.

6. CONCLUSIONES

El sentido último del presente trabajo fue elaborar, desde la perspectiva crítica feminista, un marco actualizado y útil sobre la problemática de los estereotipos de género en los niveles de EP y ESO en relación a las clases virtuales de EF que se impartieron durante la pandemia provocada por COVID-19. Partiendo de esa base, cabe concluir que en el contexto educativo, en los niveles estudiados, se perciben conductas sexistas y estereotipadas por cuestiones de género.

Algunos escritos reconocen que, lentamente, se están produciendo modificaciones a favor de la equidad y la justicia. Sin embargo, pese a las transformaciones paulatinas que se han ido logrando y al esfuerzo realizado por diversos agentes de cambio, la problemática de los estereotipos de género es una realidad cuyas raíces siguen estando ancladas en las profundidades de discursos y acciones.

Sirva este capítulo a futuras líneas de investigación como base de la que partir a la hora de elaborar propuestas pedagógicas o programaciones didácticas dirigidas a contribuir positivamente al asunto.

8. REFERENCIAS

Arenas, D., Vidal, J., y Muntaner, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. Retos, 43, 342–351. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685

Aznar-Cebamanos, M., y Gil-Espinosa, F. J. (2022). Barreras en la docencia de la Educación Física tras el regreso a las aulas después del confinamiento por la COVID 19. Sportis. Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 8(3), 491–513. https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.3.9042

Baena-Morales, S., López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. Retos, 39, 388–395. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089

Baños, L., Maiztegi, J., Ibañez, N., y Arribas-Galarraga, S. (2022). COVID-19. Confinamiento y retos en Educación Física. Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD, 436(1), 7–19. https://bit.ly/3L4IRmI

Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 12(2), 1–21. https://bit.ly/41zjgre

Bonelli, A. (2018). Cambios en los estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia del siglo XXI. Fundación UADE. https://bit.ly/3UDOiw2

Caamano, B. (2004). Mujeres nuevas, viejas ideas: Contradicciones y fisuras en la construcción de la feminidad en la II República Española y la dictadura franquista [Tesis doctoral]. University of New Jersey. https://bit.ly/3L1bNvM

Cabero, J., y Valencia, R. (2020). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. International Journal of Educational Research and Innovation, 15, 217–227. https://doi.org/10.46661/IJERI.5246

Cabré, M., y Ortiz, T. (2008). Significados científicos del cuerpo de mujer: Presentación. Asclepio: Revista de Historia de La Medicina y de La Ciencia, 60(1), 9–18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778882

Caicoya, S., y Méndez, A. (2022). El impacto de la COVID-19 en el área de Educación Física [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Oviedo. https://bit.ly/41BGAot

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. Psychology of Sport and Exercise, 14(2), 136–144. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00947437/document

Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. Journal of Sport and Health Science, 9(2), 103–104. https://doi.org/10.1016/J.JSHS.2020.02.001

Colás, M. P., y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. Revista de Educación, 340, 415–444. https://bit.ly/3mv467O

Colás, M. P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 35–58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2671763

Fuentes, T., Jiménez, B., López-Pastor, V. M., y Fernández-Garcimartín, C. (2021). El profesorado de Educación Física ante la situación de educación a distancia por Covid-19. Cultura, Ciencia y Deporte, 16(49), 505–517. http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1589

Gallardo, J. A., López, F., y Gallardo, P. (2020). Pensamiento y convivencia entre géneros. Coeducación para prevenir la violencia. Géneros, 9(3), 263–287. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7639548

García, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. Cultura y Educación, 23(3), 385–397.

García-Tascón, M., Mendaña-Cuervo, C., Sahelices-Pinto, C., y Magaz-González, A. M. (2021). Repercusión en la calidad de vida, salud y práctica de actividad física del confinamiento por Covid-19 en España. Retos, 42, 684–695. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88098

González, E. M. (2019). Deconstrucción de estereotipos de género en el alumnado de educación básico. Educando Para Educar, 37, 119–132. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186596

Hernández-Ortega, J., y Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. Revista Española de Educación Comparada, 38, 129–150. https://doi.org/10.5944/REEC.38.2021.29017

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. European Journal of Developmental Psychology, 15(4), 361–377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Liberati, A., Altman, D., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P., Loannidis, J., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. PLoS Medicine, 6(7), e1000100. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100

López, G., y Asún, S. (2020). Estereotipos de género en la Actividad Física y el deporte en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Estudio de caso y propuesta de intervención [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/97576/files/?ln=es

López, I. (2020). Análisis del uso de herramientas digitales en educación física antes y durante la Covid-19. Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD, 431, 81–91. https://doi.org/10.55166/reefd.vi431.944

Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-De Cos, I., y Arruca, J. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. Retos, 36, 231–238. https://doi.org/10.47197/RETOS.V36I36.64243

Manrique, J. C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea, 7, 1-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2489515

Matus, C., Cornejo, M., y Castillo, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. Retos, 40, 326–335. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082

Menéndez, M. I. (2020). "You're made of what you do": impulso del deporte femenino a través de estrategias de femvertising en Nike. Retos, 38, 425–432. https://doi.org/10.47197/RETOS.V38I38.76959

Monforte, J., y Úbeda, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. Retos, 36, 74–79. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598

Moya, I., Ros, C., Bastida, A., y Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. Retos, 23, 14–18. https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34560

Moya-Mata, I., Ruiz, L., y Ros, C. (2017). Análisis de las portadas de los libros de texto de Educación Física en Primaria. Estudios Pedagógicos, XLIII, 235–250. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246014

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. BMC Medical Research Methodology, 18(143), 1-7. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x

Nisguritzer, J. L. (2003). La mujer en la España del siglo XX hasta 1977 [Tesis doctoral]. University of Utah. https://bit.ly/41aS7uV

Ofer, I. (2005). Historical Models — Contemporary Identities: The Sección Femenina of the Spanish Falange and its Redefinition of the Term 'Femininity.' Journal of Contemporary History, 40(4), 663–674. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022009405056123

Organización Mundial de la Salud. (27 de marzo de 2020). Coronavirus disease (COVID-19): Staying active. https://bit.ly/41dxUVg

Piedra, J., Ramírez, G., y Latorre, Á. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. Retos, 25, 36–42. https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34472

Pujadas, X., Garai, B., Gimeno, F., Llopis, R., Ramírez, G., y Parrilla, J. M. (2012). Mujeres y deporte durante el franquismo (1939-1975): Estudio piloto sobre la memoria oral de las deportistas. Materiales Para La Historia Del Deporte, 10, 1–14. https://idus.us.es/handle/11441/39588

Ramírez, G. (2012). Women Archetype and Female Physical Education during Franco's Dictatorship. The International Journal of the History of Sport, 29(11), 1513–1528. https://doi.org/10.1080/09523367.2012.666969

Rodríguez, C., y Ramírez, G. (junio de 2010). Corrientes sobre el género. Feminismos, educación física y deporte. Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género". Investigaciones multidisciplinares en género, Sevilla.

Sánchez, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. Aula Abierta, 38(2), 53–64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3316651

Simpson, R. J., Campbell, J. P., Gleeson, M., Krüger, K., Nieman, D. C., Pyne, D. B., Turner, J. E., & Walsh, N. P. (2020). Can exercise affect immune function to increase susceptibility to infection? Exercise Immunology Review, 26, 8–22. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32139352/

Vázquez, Á., y Manassero, M. A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. Cultura y Educación, 14(4), 415–430. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=289083

Witt, B. P., Olguín, N. A., y Salinas, F. (2020). Representaciones sociales del docente sobre las expresiones de género en estudiantes de primaria. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 22(1), 157–186. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8032713

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. Medicina Clínica, 135(11), 507–511.

CAPÍTULO 10

JAZZ Y GÉNERO EN EL PRIMER FRANQUISMO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIGITAL DOCENTE

CRISTINA LÓPEZ HIDALGO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO

El estallido de la Guerra Civil española (1936-1939) supuso un gran cambio tanto para la sociedad española como para el mundo occidental (Graham, 2019, p. 100). Los ciudadanos que sobrevivieron a la sublevación militar quedaron marcados, sin recursos o exiliados, reflejándose esto necesariamente en el arte.

Los años 1940 estuvieron regidos pues, por la posguerra, la carencia y necesidad de rehacer un país en ruinas (Vázquez-Montalbán, 2014, pp. 197-198). El comienzo del régimen totalitario de Francisco Franco tras la victoria del autoproclamado bando nacional, trajo consigo una autarquía de 20 años, la cual tendría unas terribles consecuencias económicas para la población: las raciones de alimento se distribuían según el comportamiento de las familias y el mercado negro dominó la economía (Barciela. 2010, pp. 97-116). Con ella, vino una nueva norma basada en la Iglesia, el falangismo, el retorno a la pureza nacional centralista, lo rural y, hasta 1943, la exaltación del fascismo según el modelo italo-germano. En la moral de la «Nueva España» ya no cabían las ideologías de izquierdas, ilegalizando así los partidos afines a las mismas y condenando a sus seguidores. Es por ello, que la nueva orden estaría regida por el miedo, la persecución y la censura, herramientas hábiles para el control de los españoles. Las formas de censura durante el franquismo fueron muchas y variadas, especialmente, se aplicó al periodismo, al

cine, literatura, música y cualquier expresión artística que no fuera acorde a los dogmas promulgados (Iglesias, 2010, pp. 123-124).

Sin duda, el jazz fue una de las músicas afectadas, debido a ser un símbolo cultural estadounidense —país enemigo por las relaciones con las potencias del Eje— y creada por un colectivo racializado: los afronorteamericanos. La postura durante los seis primeros años de dictadura con respecto a este género se basó en la demonización de lo extranjero, priorizando el folklore autóctono con el fin de conseguir la unidad del país. Esto sumado al racismo exacerbado y el rechazo a la cultura de masas conseguiría que, como se verá más adelante, llegara incluso a ilegalizarse y perseguirse abiertamente en los medios de comunicación especializados y comunes (Iglesias, 2017, pp. 106-116). Al menos hasta venida de la Guerra Fría, donde comenzaron a valerse del jazz como herramienta diplomática, y vía de acercamiento a los estadounidenses, permitiendo así su institucionalización (Lillo, 2020).

Asimismo, afectó al papel de la mujer en sociedad. El régimen de Franco borró los derechos, avances y responsabilidades que habían conseguido con la República, ya que tras haberse hecho cargo de la mayor parte del trabajo tanto doméstico como exterior, tenían otras ideas para sus destinos: a través de la Iglesia y la Sección Femenina, se proyectó el ideal femenino franquista; la mujer debía ser pasiva, piadosa, pura, sumisa y madre, en definitiva, borrar la visión de las mujeres como seres sociales independientes (Chuse y Portillo, 1984).

Fue tarea ardua encerrar a la mujer en la casa, pues tras la guerra y la caída o ausencia de las figuras masculinas, necesitaban subsistir y el trabajo oficial o extraoficialmente quedó a manos de las mujeres. La Sección Femenina, paradójicamente, fue una liberación para muchas de clase baja-media, debido a que podían participar en la construcción del nuevo Estado y era una alternativa a las normas establecidas. Muchas de ellas eran solteras, económicamente independientes y autosuficientes. A pesar de ser una forma de control cultural, permitió la implicación femenina en la vida pública (Martínez, 2013, pp. 99-112).

Estas incongruencias son las que nos acercan al interesante y reciente estudio del papel del jazz y la mujer en la España de la década de 1940,

cuyo seno alberga aún cuestiones por resolver. Especialmente, las relacionadas con los entresijos de lo oficial y lo subversivo, los abruptos cambios de retórica en los discursos franquistas con respecto al género femenino, la «raza» y las músicas que aquí conciernen que, debido a su poca presencia actual, se transporta a la población mediante los entornos digitales.

1.2. Situación de la mujer en el franquismo

1.2.1. Política de género franquista

La imposición del régimen franquista supuso una vuelta hacia atrás en los derechos de las mujeres, luchados durante la II República. Habiendo perdido la libertad como seres individuales y el derecho a voto, tuvieron que pasar dos décadas para que, por obligación, se reformara la ley y sus situaciones mejoraran. A través de la Iglesia y la Sección Femenina, se proyectó un ideal femenino como miembro fundamental de la estabilidad social (Chuse y Portillo, 2007, p. 45), el cual poseía como principal objetivo recluir a la mujer en su hogar para hacerla eje y centro de la familia (Iglesias, 2017, pp. 168-169). Esto supuso la reincorporación de los papeles tradicionales femeninos, las mujeres debían ser pasivas, piadosas, puras, sumisas y, especialmente, madres. Para la moral de la dictadura, la Virgen María era el modelo perfecto (Chuse y Portillo, 2007, p. 46).

A nivel legal se tomaron algunas medidas; en 1938 se estableció el subsidio de la familia pagado al hombre, para que las mujeres no necesitasen trabajar fuera de casa. Se permitía el despido a mujeres casadas (*Ibíd.*, p. 47), se proclamaron vigentes subvenciones destinadas a la maternidad, subsidios familiares y reglamentación de la dote. Por descontado, la anticoncepción y el aborto fue penado con dureza. Todas estas medidas, sin duda, se encontraban vinculadas a la moral católica y su doctrina social, pero también al vacío demográfico que la posguerra había dejado (Iglesias, 2017, pp.168-169). Aunque intentaran encerrar a la mujer en su hogar, debido a las consecuencias de la Guerra Civil, necesitaban subsistir, pues los hombres estaban ausentes, encarcelados o enterrados. Al no existir la figura masculina, no eran afines al régimen y, por tanto, no podían recibir ingresos ni subsidios. Lo mismo ocurría con

las mujeres de minorías como podían ser las esposas de «rojos» o las de etnias diferentes al ideal nacionalista como las pertenecientes a la etnia gitana. Todas ellas tuvieron que trabajar oficial o extraoficialmente como operarias en fábricas textiles y conserveras, como asistentas, costureras, cocineras o prostitutas. Para la gente pobre, la institución de la familia franquista fue un mito que ellas pagaron con precariedad (Chuse y Portillo, 2007, pp.48-50).

1.2.2. Posibilidades paradójicas: La Sección Femenina

El franquismo vio a la juventud como una etapa vital en la que se podían establecer los principios ideológicos y morales del individuo. Bajo la influencia de la Iglesia, tres instituciones falangistas tuvieron un papel vertebrador en las nuevas generaciones: el Frente de Juventudes, el SEU y la Sección Femenina (Iglesias, 2013, p. 6). Como se ha observado anteriormente, escogió a la mujer como responsable de la educación de las nuevas generaciones para perpetuar la moral del régimen con claras jerarquías. En un principio, predominaba la ideología falangista, por lo que el medio institucional para llevar esto a cabo fue la Sección Femenina de la Falange (Chuse y Portillo, 2007, pp. 50-51).

La Sección Femenina, fundada en 1934 y liderada por Pilar Primo de Rivera, tuvo un papel similar a las del resto de totalitarismos fascistas. Consistían en grupos dedicados a encauzar a las jóvenes hacia las doctrinas e ideologías oficiales. La de España fue la más importante, debido a su duración e intensidad, permaneciendo así hasta 1977. Entre sus responsabilidades, incluían coros de canciones e himnos, danzas basadas en el folklore, algunos ejercicios gimnásticos con acompañamiento musical y eventos creados para los desfiles oficiales. También se usó a modo de propaganda, siendo la fachada alegre y festiva del pueblo español, de esta forma, contribuyó al asentamiento y construcción de la Nueva España (Martínez, 2013, pp. 99-101).

En cuanto a la historia de la formación, a finales de 1939 la Sección Femenina fue reorganizada, contando con una estructura permanente similar a la del partido, se le dio la finalidad primordial en la formación de las jóvenes trabajadoras o servicios de sanidad, dándose una atención especial a las actividades culturales, especialmente en las zonas rurales,

creando las famosas cátedras ambulantes. De esta forma, puede afirmarse que la acción de la Sección Femenina resultó mucho más beneficiosa para la población de a pie que toda la actuación del resto del partido (Payne, 1985, pp. 204-205). Su actuación puede dividirse ampliamente en dos etapas: desde su fundación hasta finales de los años 1950, dirigidas al adoctrinamiento ideológico y de protección familiar y desde esas fechas hasta su disolución en 1977, orientada hacia el ámbito laboral que permitirían a la mujer acceder a algunos puestos en la vida pública (Alted, 1991, pp.297-299).

Las niñas entraban a la edad de 17 años y salían a los 28, si no estaban casadas antes (Martínez, 2013, pp. 112-122). De este modo, a pesar de no ponerse en duda el trabajo desarrollado por la Sección Femenina en la dignificación femenina, es evidente que existían planteamientos contradictorios, tales como la obligatoriedad de abandonar el trabajo en el momento de contraer matrimonio. Por tanto, aunque no existió prohibición legal de continuar en el servicio activo tras contraer matrimonio, obligaban a marcharse a aquellas que se casaban, en contraposición con la defensa de la mujer que decían promover. A pesar de ello, es imposible obviar el trabajo realizado en los ámbitos de la alfabetización, formación y acercamiento cultural, recuperación/conservación del folklore de todos los territorios con sus diferentes lenguas, y acercamiento popular a la música clásica y gregoriana (*Ibid.,* pp. 14-16).

Siendo esto una gran incongruencia, teniendo en cuenta la política de género desarrollada por el estado totalitario, la Sección Femenina supuso una pequeña excursión del género femenino hacia el mundo exterior, la posibilidad de profesionalizarse dentro del marco legal, dedicarse a la música o el baile y desempeñar un papel relevante en la sociedad franquista como personas de plena independencia.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general e hipótesis

Este trabajo de investigación parte de la hipótesis de que el comienzo del régimen franquista supuso un punto de inflexión para la música de

jazz y las mujeres. A pesar de ello, consiguieron sobrevivir gracias a algunas contradicciones y lagunas políticas de la dictadura, permaneciendo tanto en la vida pública como la privada.

Elaborar una investigación con perspectiva de género integrada sobre el jazz en el franquismo de la década de 1940 y su relación con el mismo para su divulgación en entornos digitales.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar la aparición del jazz en los medios franquistas con perspectiva crítica.
- Indagar sobre los posibles cambios en el discurso oficial del régimen sobre este género musical.
- Reconstruir la historia del jazz en España en el período del primer franquismo en referencia con su contexto político.
- Esclarecer la función de la mujer de la España franquista en relación con la disidencia musical.
- Crear una propuesta educativa y divulgativa sobre la temática en entornos digitales para revivir el repertorio.

3. METODOLOGÍA

En relación a la hipótesis planteada y para el cumplimiento de los objetivos derivados, se dará un enfoque metodológico pre-observacional. De otra forma, se hallará la metodología analítica a la hora del estudio de las fuentes primarias, las cuales serán hemerográficas, orales y grabaciones sonoras. Esto no elude la utilización del método crítico y analítico, pues no se limitará al vaciado de referencias, sino que se conjuga con un punto de vista de corte histórico para atisbar los datos oficiales tras la censura, las herramientas políticas franquistas y la contrastación de la información.

El enfoque será musicológico al tratarse de patrimonio musical español, pero también sociológico y antropológico, debido a la importancia de la política y la perspectiva de género en este proyecto no-canónico,

entendiendo que el tratamiento de las MM.PP.UU. no es el mismo que se da dentro del mundo académico por antonomasia.

En cuanto a metodologías investigativas, cabe mencionar la cualitativa o modelo naturalista. Dentro del modelo cualitativo, se usará la herramienta de la entrevista abierta o no estructurada, la cual puede aportar una mayor amplitud de recursos (Vargas, 2012).

Asimismo, en vistas al olvido de este repertorio y sus intérpretes femeninas, estrellas del momento, se propone la creación de recursos online para con su divulgación y recuperación desde plataformas como Spotify, Instagram y TikTok.

En cuanto a las fuentes secundarias, han predominado libros y monografías, asimismo, me he basado en artículos científicos. Observando esto, hemos de añadir que la mayoría de la bibliografía ha sido hallada en bibliotecas de la Universidad de Granada o recursos online. Las bases de datos o buscadores de los que me he servido en la red, han sido de base científica como Dialnet, RILM, Web of Science, Scopus y E-Libro. Igualmente, al ser de complejo acceso, he tenido que optar por la adquisición directa de algunas referencias.

4. RESULTADOS

1. Jazz y subversión

El jazz en España estuvo en consonancia según el término biopolítica que acuñó Michael Foucault, mediante el cual, el principal cometido del poder político sería la orientación y reglamentación de las conductas humanas. Asimismo, los medios de comunicación y de censura sirvieron como instrumentos de configuración y control de la opinión pública. Al ser el jazz una música rápida emparentada con el baile, era proscrito por los fascismos. Buena parte de los ataques se fundaban en la prototípica asociación de la cultura de masas con la mujer junto con la negación de la creatividad femenina. Estas músicas modernas, masivas y extranjerizantes diluían la idea de que la mujer no fuera capaz de tener capacidad de raciocinio o genio.

Además, por su origen implicaba la «degeneración racial», atentaba contra la moderación y corrección gestual española.

2. Condena: etapa fascista (1939-1945)

   En esta primera parte de década, se dio un símil del Falangismo con los fascismos europeos, apoyándolos militar y en el comienzo de la II Guerra Mundial. Por este motivo, se dieron las Jornadas de Intercambios Culturales italo-germanos. Por ello, primó el control cultural, revitalizando lo autóctono como la música de tradición oral española, criminalizando así las manifestaciones extranjeras, llegando a prohibir emisiones de música estadounidense. Para ello, se crean instituciones para la censura artística. Aun así, en España interesaba que los españoles se divirtieran y olvidaran la guerra, por lo que el jazz fue tolerado por la Falange. La capital de este género fue Barcelona, donde el Club de Hot fue el que puso las principales iniciativas en España junto a la revista especializada Ritmo y Melodía. Fue allí donde se desarrolló el principal panorama del jazz junto a las cantantes Rina Celi, Mari Merche, Katia Morlands o Las hermanas Russell y la entrada del swing y las *big bands*.

3. Repliegue: hacia la propaganda aliada (1945-1949)

   Desde 1945 con el vencimiento de las potencias del Eje por parte del ejército aliado, se presenta un nuevo orden mundial con EE.UU. a la cabeza y una lucha entre capitalismo y comunismo del que se aprovecha Franco alegando neutralidad. De esta forma, se acepta el jazz institucionalmente para acercarse a las democracias. La dictadura intenta mostrar afinidad mediante la cultura: los medios de comunicación programan jazz, se programan conciertos con este repertorio, se dejan de prohibir las músicas extranjeras y se le da lugar en espacios privilegiados incluso en eventos del régimen. Vuelve el cine de Hollywood.

4. Divulgación en redes

   Ciclo de conciertos en *streamin* «jazz de vuelta a la vida»: hits de la época en las voces femeninas más famosas en plataformas Instagram y Twich.

   Divulgación científica en TikTok y Reels con un guion basado en el humor, la información interesante, el lenguaje coloquial y la inmediatez con el propósito de atraer al público joven. Se dividirán las temáticas en vídeos de no más de dos minutos.

***FIGURA I**. Código QR a los vídeos divulgativos en Instagram y Tiktok*

   Elaboración de listas de reproducción *online* en la plataforma Spotify.

***FIGURA 2.** Código QR que transporta a la lista colaborativa de Spotify.*

5. DISCUSIÓN

El exilio, el miedo y el establecimiento de la censura acabaron de condicionar las ofertas de ocio y, por ende, el panorama musical español

(García 2012, pp. 17-71). La dictadura instaurada ejerció una dura y violenta represión que, sumada a los recuerdos de la guerra, las privaciones económicas y las malas condiciones de vida hicieron compleja la subversión explícita. En el terreno cultural se inició un proceso de aculturación a través de instituciones y una férrea vigilancia de los discursos y prácticas que se daban (Iglesias, 2010, pp. 119-135).

Tal y como se preguntó en la entrevista abierta realizada al especialista Iván Iglesias, la Musicología no ha usado hasta hace poco el concepto de la biopolítica dentro del estudio de las MM.PP.UU. y, sin duda, podría resolver muchas incógnitas (Iglesias, 2022). Según el autor, para llegar a lo que realmente molesta a los gobiernos totalitarios o de cualquier cualidad desde el siglo pasado, es lo que Foucault llamó la anatomopolítica: la corrección del gesto, el reflejo de la gestualidad «pura» en el cuerpo, concebida como europea, occidental. Cuestión fundamental para comprender la modernidad, pues el cuerpo ha pasado a ser un centro del que partir la investigación: el cuerpo baila en relación a los procesos de poder (Iglesias, 2013).

Especificando en el jazz, García admite que se da una contradicción entre historia y memoria, pues estas músicas supusieron una amenaza para la dictadura y, a fin de cuentas, un modo de insubordinación más allá de la ideología antifranquista consciente. La incoherencia continúa cuando el jazz es proscrito por los fascismos, pero en el país interesaba que los españoles olvidaran la guerra, estas músicas «exóticas» ocupaban un lugar destacado en sus vidas (García, 2012, pp. 17-20).

Este género musical fue considerado por las autoridades como música primitiva, inmoral, salvaje y afeminada. En 1943 se repartieron unas circulares de la Vicesecretaría de Educación Popular donde relataban el desafío que suponía para el «renacimiento» cultural español (Pérez, 2011). No más que alegatos a favor de mantener la serenidad mental y discreción gestual de la biopolítica dictatorial (Iglesias, 2013, pp. 18-23).

Para ilustrar la situación, se cita el artículo de Francisco Padín en el número de julio-agosto en 1942 de la revista *Ritmo,* donde el escritor deja clara su postura con respecto a la música afronorteamericana:

> La MÚSICA y la escribimos así, con letras mayúsculas, para diferenciarla de otra que, como veremos más adelante, no tiene relación con ella. [...] Un locutor de radio anuncia un fox inglés con letra inglesa y un estilo repelente inglés. ¿Qué significa esa algarabía de instrumentos de metal? ¿Y ese descoyuntamiento del pentagrama? ¿Y ese canto que con voz gangosa me impone a mí —¡a mí, español, dueño de mi gusto y mi lenguaje!— su idioma de jadeo y sus versos de arrabal de niebla? [...] Además, se perjudica con ello el amor y el sentimiento por lo nacional, por lo auténticamente nacional.¿O es que son mejores y de más valía las estridencias de la música americana y negroide que la de nuestros cantos regionales, exponentes maravillosos de finura? Basta ya de musiquilla extranjera y dejémosla como algo inservible. La MÚSICA no puede tener otro fin sino la expresión de la belleza (Padín, 1942, p.8).

Desde luego, no contaba con el beneplácito de los responsables de la dictadura, pero resulta sugerente que, aun siendo excluyentes dentro de la política del franquismo, estas dos músicas sean mestizas por naturaleza, cambiantes por definición, y fuertemente condicionadas por elementos comerciales (Zagalaz, 2016, pp.93-124). Músicas populares, modales e híbridas que pertenecían al pueblo en sus inicios, lo cual incita a pensar que no son tan diferentes.

El jazz no solo fue denostado como género. Muchos compositores lo habían integrado en su música escénica, hecho que fue más o menos tolerado por «enriquecer los cantos salvajes», pero la adaptación de obras clásicas absolutas al jazz fue una de las obsesiones represivas del régimen. La ofensiva mediática fue tal que el Sindicato Nacional del Espectáculo prohibió en 1942 la interpretación de este tipo de repertorio por orquestas de jazz, así, pretendían cuidar la integridad de la cultura occidental que, según los fascismos, corría peligro. En el mismo momento, la Vicesecretaría una circular a las emisoras de que quedaba prohibido transmitir por medio de discos o especialistas en estudio la llamada música negra, *swing* o cualquier otro género en extranjero (Iglesias, 2017, pp.106-118).

Por el contrario, el jazz, una vez superada la fascistización, pareció no representar una forma significativa de subversión. Ampliamente emitido por radio, salas de baile, teatro y el cine como entretenimiento de masas, desde 1945 se le propició una indulgencia cada vez mayor. Sin embargo, esta idea contradice el recuerdo del jazz como transgresión en los años 1940, debido a que quienes vivieron aquellas décadas recuerdan la

experiencia de escuchar y bailar un *fox-trot*, un *swing*, un *boogie-woogie* como algo oficialmente impertinente, desafiante. Esos recuerdos tienen que ver con la subversión de la política franquista sobre el cuerpo y la vida que antes se mencionaba. De hecho, cualquier estudio de jazz que obvie el baile estará omitiendo su dimensión social más significativa: el cuerpo y el género (Iglesias, 2017, pp.145-148).

En el mes de diciembre de 1947 de la revista *Ritmo* se observa una modificación aún más basta tan solo al observar las secciones. En la página siete, se encuentra una columna que habla exclusivamente de Aaron Copland. Llaman la atención, especialmente, dos cuestiones: la primera, que se dedique una sección a músicos de Estados Unidos, algo que cinco años atrás habría sido impensable. La segunda, que en estas líneas se hable abiertamente de que la formación de Copland y «la originalidad de sus creaciones» proviniera de su inclinación natural al jazz, esto es, una alabanza hacia la improvisación y creación jazzística. Por otra parte, en la página 18 se informa, en forma de breves noticias, que gracias Radio Nacional ya se conoce en España la nueva formación de jazz de George Hartman, lo que hace dilucidar que ya se programaba jazz en radios gubernamentales. Las páginas 19 y 20 se dedican en su totalidad al jazz, bajo los nombres de «Algo sobre el *swing*» y «Noticiario jazzístico».

De otra forma, la negación de la creatividad femenina figuraba en el imaginario colectivo, lo único que hizo el franquismo fue legitimar estas divisiones entre hombre y mujer. Teniendo en cuenta que la misión era recluir a la mujer en el hogar, la creciente participación de la misma en la vida pública y la cultura de masas desde la II República hasta la Guerra Civil por motivos económicos, la música de masas era considerada música equívoca para los varones, pero también suponía una masculinización de la naturaleza de la mujer (Iglesias, 2013, p. 10). Como ya afirmaban Turina o el Padre Agustino Graciano Martínez (en Palacios, 2021, pp. 58-72), el franquismo preservaba la creación de «alta cultura» para los varones, mientras que el jazz como música de masas era para el otro género.

El jazz fue una de las principales nuevas prácticas entendida por algunos intelectuales como una feminización de la cultura española. Las chicas *hot* o topolino fueron identificadas con la frivolidad y la cultura de

masas. Las autoridades católicas condenaron su carácter atrevido, la prensa las desprestigió por ser la imagen de una supuesta superficialidad e ignorancia. La nueva generación femenina, según los hombres de la época, se movían entre las novelas rosas y los bailes de moda, nunca interesadas en arte o filosofía. Otro argumento era el de la inmadurez y la infantilización. Rina Celi, Katia Morlands o Mari Merche explotaron este recurso junto a la picardía y candidez de las estrellas musicales de Hollywood. Se plasmaba así, la tensión entre el compositor varón que reforzaba los estereotipos de género y la voz, el cuerpo de las cantantes definidas por su relevancia pública, desafío estético y cierto empoderamiento sexual (Iglesias, 2017, pp. 169-175).

De hecho, si se analizan algunas canciones de moda en la época como «No me quiero casar» de las Hermanas Russell, «Tengo miedo» o «Bugui-Bugui» de Rina Celi, «Ay, quién fuera blanco» de Elsie Byron o «Una chica de hoy» de Katia Morlands se puede observar toda esta problemática y el funcionamiento de la disidencia encubierta de estas canciones. En ellas, se representaba a las chicas topolino sin estigmatizarlas, un feminismo y empoderamiento femenino en contraposición al ideal de mujer fuera del hogar y la familia, cómo la música de masas se encontraba en auge, el uso de anglicismos y los ritmos sincopados e instrumentación típica del jazz afronorteamericano. Concretamente, se puede hallar:

- Las lagunas de la censura en relación a la proyección del género femenino en la cultura.
- La relación del jazz con el mundo de las variedades y el humor.
- La imposibilidad de separar el baile del jazz, la importancia de los bailes de moda.
- La cuestión racista.
- El jazz conforme a la música de masas y las chicas topolino.

Iglesias (2017, pp. 175-181) añade cómo los cuerpos de las chicas *swing* fueron una alteridad a los exhibidos en las danzas y gimnasia de la Sección Femenina, para los falangistas estas chicas eran la degeneración femenina frente a la mujer de bien que era rural, fuerte, nacional, responsable, prolífica. Aunque, es paradójico cómo Zagalaz (2001, pp.6-

16) señala que, en las exhibiciones gimnásticas, repetidas como elemento propagandístico, suponía al principio un escándalo por la participación que daban a la mujer en todas sus actividades y, sobre todo, por las faldas cortas o pololos que llevaban para hacer gimnasia. Estas mujeres ideales para las autoridades católicas y franquistas aceptaban las normas morales, pero en ocasiones, se saltaban las reglas con respecto al vestuario.

Además, como baile de masas, no solo pecaba de ser una manifestación extranjera y capitalista, sino que implicaba la «degeneración racial», atentaba contra la moderación y corrección gestual española. La dicotomía masculino-femenino como arte-entretenimiento no fue privativa de los círculos católicos o falangistas, sino que contó con el apoyo del Modernismo. (Iglesias, 2013, pp.2-23). Así se observa en el Club de Hot de Barcelona, nominalmente cambiado porque no se permitían anglicismos. El club tenía como objetivo fomentar el interés por el jazz mediante audiciones de discos, proyecciones de películas de Hollywood, conciertos y festivales. También formaron una revista especializada formó Ritmo y Melodía (Luján, 2019, pp. 323-350).

Los elogios a la música negra recurrieron al primitivismo e infantilismo para exponer su unicidad, podía decirse que, a fin de cuentas, se trataba de una forma de exotismo que preservaba la diferencia y superioridad intelectual europea occidental (Giogia, 1988, pp.51-70). Al menospreciar lo bailable, lo masivo y lo femenino, al convertir la creatividad afronorteamericana en una cuestión natural e irracional, la consideración del jazz como arte coincidía con la biopolítica franquista y la hacía más masticable para el régimen.

Vázquez Montalbán (2014, pp.238-241) aporta que el *boogie-woogie* fue el género de baile de moda de los primeros años 1940, aunque tuvo que compartir reinado con ritmos de éxito ocasional como la conga, la samba, el mambo o el bolero. Tuvo una importancia popular extra en unos años donde la gente recuperaba la sensación de estar en un mundo donde eran posibles movimientos distintos al de la huida y el contacto furtivo con otros cuerpos mediante el baile, interpretando esto como sucedáneo de la sexualidad en un intento de liberación. La época dorada de los concursos de salón legitimaba una distancia generacional a través

del cuerpo, una forma de diferenciación. En aquellos recintos, la interacción social, racial y de género eludía las rígidas jerarquías y estereotipos del franquismo.

En definitiva, el jazz vinculado a las diversas formas de baile sí que fue un medio de subversión antifranquista inocente, un escape ante la represión y la censura. Así como revela Iglesias (2022), la historia del jazz en España no podría comprenderse sin lo que la biopolítica nos aporta desde la perspectiva de género y antirracista.

Por último, en cuanto al plano educativo y divulgativo en medios digitales, se dictamina que las redes sociales digitales se han configurado como un espacio abierto para la comunicación y el intercambio de ideas y recursos, así como pueden propiciar aprendizaje informal que los docentes utilizan para su desarrollo profesional. Instagram y Tiktok se erigirían como los medios estrella para la comunicación y educación digital. (Marcelo et. ál., 2023). Las redes sociales han ido adquiriendo relevancia en los estudiantes mediante el uso de dispositivos móviles (Flores et. ál., 2022). Así pues, el aula ha dejado de ser el único lugar donde los estudiantes aprenden. En la época actual se ha emprendido un largo camino hacia la innovación educativa con una redistribución de recursos, herramientas, estrategias y habilidades en el aula o fuera de ella, siendo indispensable el provecho de la potencialidad de las redes sociales, habiéndose revolucionado el proceso enseñanza-aprendizaje. Las redes sociales se han convertido hoy en la forma de comunicación y aprendizaje preferida de muchas personas. Los registros en plataformas como Instagram o TikTok ocurren cada vez a una edad más temprana (Rodríguez, 2022). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos con datos del año 2017, en el país el 26% de la población posee equipamiento tecnológico en el hogar; además de esto, el 37,2% de los hogares cuentan con acceso a internet, siendo los principales usuarios, personas entre los 18 y 45 años de edad. (Pintado et. ál., 2022). Es por ello, que las propuestas indicadas en este artículo se consideran del todo pertinentes para restaurar un repertorio ya perdido y aquellos nombres, predominantemente femeninos, que han quedado en el olvido colectivo, a pesar de su importancia anterior.

6. CONCLUSIONES

Las incongruencias que habitaron en el régimen franquista, planteadas en la introducción de este artículo, han resultado ir desplegándose hasta comprender los mecanismos ocultos tras el discurso oficial de los medios. Las paradojas que parecían inconexas con respecto al género y la «raza», se han podido ir atisbando y reubicando a través de la resolución de los objetivos de los que partía esta investigación. Primeramente, cabe señalar que se consideraba llegar a analizar la aparición del jazz en los medios franquistas con perspectiva crítica. Para ello, se ha podido ir observando cuáles eran los engranajes de la censura y la utilización de la propaganda para moldear la opinión pública por parte de Francisco Franco y sus cooperadores—tanto en su época fascista como en la nacionalcatólica—. Así, el jazz y la mujer eran temas muy recurrentes en la ley, la prensa, la radio y la música con un fuerte componente dogmático. Mientras que el jazz era abiertamente repudiado por ser música «negroide» y capitalista, se tomaban ciertas permisiones por ser la música de una generación entera con necesidad de entretenerse tras una larga guerra. Con la caída de las potencias del Eje, el género se liberó con el fin de agradar a Estados Unidos, reflejándose así en la prensa especializada y en la vida musical de las ciudades; sin embargo, gracias al análisis crítico se conoce que no era más que propaganda para acabar con el ostracismo internacional. La mujer siguió siendo los hombros sociales de la dictadura como madre y preservadora del hogar, la familia, aunque tras la proclama falangista de la Sección Femenina, existían féminas que trabajaban y con independencia para dedicarse al mundo musical.

De otra forma, se ha podido indagar sobre los posibles cambios en el discurso oficial del régimen sobre este género musical gracias a la contraposición discursiva de los autores referenciados y la evolución de la revista Ritmo. Se han desmembrado las opuestas pláticas del franquismo acerca del jazz por motivos, por cierto, políticos y propagandísticos. La cultura fue, en general, una gran herramienta para salir de la autarquía, mejorar la opinión internacional sobre Franco o entrar en la ONU, pero particularmente, el jazz fue la primera estrategia para poder alcanzar el beneplácito de la nueva potencia mundial: Estados Unidos. Debido a ello, el jazz tuvo cada vez más repercusión en una España que llegó a

prohibir que esta música pudiera circular de manera libre en el país, incluyéndose en prensa, radio, cinematografía y espectáculos, inclusive en propios eventos del gobierno.

Para reconstruir la historia del jazz en España en el período del primer franquismo en referencia con su contexto político, se han dedicado varios apartados donde se muestra la política e ideología de Falange con respecto a los derechos que las mujeres adquirieron durante la II República, así como su nuevo papel a desempeñar como fieles seguidoras de la Virgen y la educación de estos roles con la ayuda de la Sección Femenina. También, se ha hecho una comparación de esto último con las partes transgresoras del jazz y el ideal de mujer falangista, cuyas existencias ponían en conflicto a la biopolítica franquista.

En consideración al esclarecimiento la función de la mujer en la España franquista en relación con la disidencia musical, se recurre al desarrollo de las problemáticas que suponía tanto el público femenino como las intérpretes dedicadas al jazz. La relación de la mujer con la música de masas consiguió que las chicas topolino fueran consideradas como frívolas, mal vistas por el sistema y por la crítica especializada de jazz que no las consideraba auténticamente seguidoras y entendidas, esto es, por los dos grandes sectores que afectaban a estas músicas. Por otra parte, las grandes vocalistas líderes de las orquestas y de los/las oyentes de España, tampoco eran estimadas como contraculturales por la Sección Femenina, la antítesis de madre española y como notas al pie de página por la historia de la música de jazz.

En definitiva, se partía de la hipótesis de que el comienzo del régimen franquista supuso un punto de inflexión para la música de jazz y las mujeres, pero que, a pesar de ello, consiguieron sobrevivir gracias a algunas contradicciones y lagunas políticas de la dictadura, permaneciendo tanto en la vida pública como la privada. Esta hipótesis se ha encontrado en el transcurso del trabajo y podría resumirse en las máximas:

- Los derechos de las mujeres y su posición social sufrieron un abrupto cambio con el fracaso de la sublevación militar de 1936 en una dirección mucho más conservadora.

- El jazz no desapareció, pero sí que fue perseguido por el nuevo régimen franquista, al menos hasta 1945 con la derrota de la Italia de Mussolini y la Alemania nazi.
- Por el contrario, a estas dos afirmaciones, no se consiguió recluir ni al género femenino ni a las músicas de jazz, pues gracias a los cambios políticos de la década, encontraron cómo posicionarse y salir de la norma impuesta.
- Las redes sociales son un espacio idóneo para retomar estos planteamientos y expandirlos hacia un público interesado en aprender de una forma directa, inmediata y divertida.

En virtud de lo anteriormente señalado, puede determinarse que se ha verificado la hipótesis principal y se han conseguido los objetivos propuestos. Asimismo, este estudio se considera válido para futuros trabajos que se adentren en él más extensivamente, ya que deja muchas puertas abiertas a próximas investigaciones. En concreto, la búsqueda de nuevas personalidades del jazz español por ahora desconocidas; la transcripción musical y literaria, análisis, documentación y catalogación de todo un repertorio prácticamente olvidado, pero muy conocido en los años 1940; o el descubrimiento y análisis de antiguas publicaciones que informen sobre el panorama de la mujer y el jazz en la década.

A modo de conclusión final, gracias a la perspectiva feminista digital, no solo se observa un interés en la Musicología, también en otras disciplinas como la Educación, la Antropología, la Sociología o la Filología, pues se vislumbra que esta música puede explicar la realidad española desde los años 1920 hasta, al menos, los 1950. Igualmente, cada vez más, hay una parte del mundo académico que es más transversal y ve en el jazz, los estudios de género y el mundo digital algo de relevancia a considerar. Es una realidad que ya no se puede obviar.

7. REFERENCIAS

Alted, A. (1991). Las mujeres en la sociedad española de los años cuarenta. Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, 297-299.

Barciela, C. (2003). Autarquía y mercado negro. El fracaso económico del primer franquismo, 1939-1959. Crítica.

Cambra, J. (1992). Una posible biblioteca de jazz. El Urogallo, 74, 58-62.

Chuse, L. y Portillo, A. (2007). Mujer y flamenco, Signatura Ediciones.

García, J. (2012). El trazo del Jazz en España. Biblioteca Nacional de España.

García, J. (2019). El jazz en la España de 1923. Una mirada desde los consulados estadounidenses. Jazz-hitz, 2, 29-47.

Gioia, T. (2015). Historia del Jazz, Turner Publicaciones.

Graham, H. (2019). La república española en guerra (1936-1939). Debate.

Iglesias, I. López, C. (2022) Entrevista abierta sobre jazz y género en el primer franquismo. Universidad de Granada.

Iglesias, I. (2013). Hechicero de las pasiones del alma: El jazz y la subversión de la biopolítica franquista (1939-1959). Revista transcultural de música, 17, 2-23.

Iglesias, I. (2017). La modernidad elusiva. Jazz, baile y política en la Guerra Civil española y el franquismo (1936-1968). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Iglesias, I. (2010). (Re)construyendo la identidad musical española: el jazz y el discurso cultural del franquismo durante la Segunda Guerra Mundial, HAOL, 23, 119-135.

Iglesias, I. (2011). Vehículo de la mejor amistad: el jazz como propaganda estadounidense en la España de los años cincuenta. Historia del presente, 17, 1, 41-53.

Iglesias, I. (2005). La hibridación musical en España como proyección de identidad nacional orientada al mercado: el jazz-flamenco. Revista de Musicología, SEDEM, 28(1), 826-838.

Lillo, S. (2020). La música a escena. La diplomacia musical española en Estados Unidos (1939-1970). Cuadernos de Historia Contemporánea, Ediciones Complutense, 42, 285-304.

Luján, T. (2018). La revista Ritmo y Melodía: crónica y divulgación del jazz en los años 40. Musikene: Jazz-Hitz, 1, 39-56.

Luján, T. (2019). La recepción del jazz moderno en Barcelona en los años 1940: La aportación de Tete Montoliu, Revista portuguesa de Musicología, 6(2), 323-350.

Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. 23(72), 9.

Rodríguez, F. (ed.). (1947). Ritmo, 18(207).

Rodríguez-Clavel, M. (2022). Identidad y adolescencia: la educación artística, visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social, 8, 43-54.

Padín, Francisco. (1942). Nuevamente en favor de la buena música, Ritmo, 13(157), 8.

Payne, S. (1985). Falange. Historia del Fascismo Español. Sarpe.

Pérez, G. (2011). Música, censura y Falange: el control de la actividad musical desde la Vicesecretaría de Educación Popular (1941-1945). Arbor, 751, 875-886.

Pintado, L. Guaña, E. Flores, P. Cadme, T. (2022). Entornos Virtuales de Aprendizaje y Redes Sociales como herramientas en la Educación Intensiva Virtual. Polo del conocimiento, 7, 2550.

Pujol, J. (2005). Jazz en Barcelona 1920-1965. Almendra Music.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 3(1), 119-139.

Vázquez-Montalbán, M. (1974). Cien años de canción y music hall. Nortesur.

Zagalaz, J. (2016). Los orígenes de la relación jazz-flamenco: de Lionel Hampton a Pedro Iturralde (1956-1968). Revista de investigación sobre Flamenco La Madrugá, 13, 93-124.

Zagalaz, J. (2019). La relación jazz-flamenco: una visión panorámica a través de su historia (1932-90). Revista portuguesa de Musicología, 6(2), 393-420.

Zagalaz, M.L. (2001). La educación física femenina durante el franquismo. La Sección Femenina. Apunts. Educación física y deportes, 65, 6-16.

FORMACIÓN EN BREAKOUTS EDUCATIVOS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL: CREER Y CREAR JUEGO Y NARRATIVAS PARA EL APRENDIZAJE

ANA MANZANO LEÓN
Universidad de Almería

PAULA RODRÍGUEZ RIVERA
Universidad de Vigo

RUBÉN CAMACHO-SÁNCHEZ
Universidad de Lleida

JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de Internet en la vida cotidiana de la población ha sido un elemento fundamental en su evolución (Griffiths, 2000). Este se utiliza como medio de acceso a información, entretenimiento, comunicación, aprendizaje y formación, así como también para ofrecer nuevas oportunidades laborales (Rodríguez-Rivera, 2022). La incorporación de Internet en la población general ha sido especialmente significativa, alcanzando una amplia gama de segmentos demográficos y transformando drásticamente las modalidades de interacción, adquisición de información y diversión de las personas (Király et al., 2020). Una cantidad significativa de estudiantes españoles de 14 a 18 años (95.4%) utilizan Internet como fuente de entretenimiento, además de ser una herramienta de ocio, Internet también ha mejorado la accesibilidad a la información, democratizando el conocimiento, permitiendo a individuos y comunidades tener acceso a recursos e información que antes eran difíciles de obtener (Observatorio Español de la Droga y las Toxicomanías, 2020).

El uso de Internet también puede mejorar ciertas capacidades y habilidades, como la memoria, la inteligencia fluida y otras funciones cognitivas (Hedman et al, 2016). La capacidad de búsqueda y acceso a información en línea ha mejorado las habilidades de investigación y análisis de los usuarios, y el constante flujo de información ha estimulado su capacidad de aprendizaje y memoria a largo plazo (Small et al. 2020). Otros estudios confirman que los niños de entre 7 y 12 años que usan internet y redes sociales de forma frecuente tienen un mayor capital social, relacionándose de manera más independiente y desarrollan positivamente sus habilidades en alfabetización digital (Hayes et al, 2021). Internet y las redes sociales han creado nuevas formas de comunicación y socialización que antes no eran posibles, lo que ha permitido a los niños desarrollar habilidades sociales y de comunicación más avanzadas (Özer et al. 2023).

Sin embargo, el surgimiento de nuevas tecnologías ha generado un incremento en la incidencia de ciberacoso (Ćorić et al. 2020). El ciberacoso es un tipo de hostigamiento que se perpetra a través de medios electrónicos. Esta forma de acoso tiene características comunes con el bullying presencial, incluyendo la continuidad en el tiempo, la asimetría de poder entre víctimas y agresores, y los efectos psicológicos que pueden sufrir las víctimas (Foody et al. 2015; Iranzo et al., 2019). La prevalencia de acoso y ciberacoso es elevada en la población escolar, en la que se observa una tendencia hacia la aparición temprana de estos fenómenos (Monks y Smith, 2006). Además, las instituciones escolares a menudo carecen de recursos y estrategias efectivas para abordar estos problemas (Monelos et al. 2015).

En este sentido y aunque el ciberacoso se perpetra a través de tecnologías y dispositivos electrónicos, se constata que estos mismos dispositivos también pueden convertirse, a través de videojuegos adecuados, en herramientas de prevención que aborden tanto el problema del ciberacoso como el del acoso escolar (Calvo-Morata et al., 2020). Estudios previos han demostrado que los "serious games" son efectivos como herramientas educativas, ya que son altamente motivadores y capaces de aumentar la conciencia, enseñar conocimientos, modificar comportamientos e incluso mejorar habilidades (Calderón & Ruiz, 2015).

Además, se ha comprobado que estos juegos no solo son útiles en el ámbito educativo, sino que también han demostrado tener efectos positivos en la salud mental y física (Connolly et al., 2012). Algunas investigaciones apuntan a la eficacia de los serious games para mejorar las conductas de ayuda de los espectadores en situaciones de acoso mediante el uso de un enfoque multimétodo (Kolić-Vehovec, 2019), como el caso de *School of Empathy Game*, un videojuego en el que se comienza en el rol de víctima y los jugadores deben cumplir misiones. La selección de reacciones adecuadas aumenta la autoestima, coraje y fuerza, mientras que la selección de reacciones inapropiadas resulta en una disminución de estos indicadores. También se integran minijuegos para experimentar la frustración y simpatizar con la víctima. El juego continúa en el papel de espectador y después de acosador. La elección de reacciones inapropiadas de intimidación resulta en game over, mientras que con la selección de reacciones prosociales se gana.

A pesar de que hay numerosos estudios relacionados con el aprendizaje basado en juegos (Byusa et al., 2022; Chen et al., 2022), cómo emplear estos hallazgos en las prácticas docentes requiere más investigación y escrutinio. Es por ello por lo que desde la Educación Social se están comenzando a realizar intervenciones gamificadas para complementar actuaciones fuera y dentro del aula (Manzano-León et al., 2022). Estas intervenciones se basan en la idea de que la inclusión de elementos lúdicos en el proceso de enseñanza puede mejorar la motivación y el interés de los participantes, lo que a su vez puede conducir a un mejor aprendizaje (Martens et al., 2020; Ouariachi et al., 2020). Por estas razones, es importante que los educadores sociales tengan una formación sólida en gamificación para poder integrar esta técnica efectivamente en su enseñanza y maximizar sus beneficios en sus estudiantes (Boyle et al, 2016). La formación también les permitirá comprender mejor cómo aplicar la gamificación en un contexto social y educativo y cómo adaptarla para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes (Castañeda-Vázquez, 2019).

La gamificación en la educación se ha convertido en un tema de interés cada vez mayor en los últimos años (Parra-González, 2019). Diversos estudios han demostrado que la incorporación de elementos lúdicos en

el proceso de enseñanza puede mejorar la motivación y el interés de los estudiantes, lo que a su vez puede conducir a un mejor aprendizaje (Montero, 2022; Torres, 2002), otros estudios utilizan la gamificación o los "serious games" para la prevención y detección del bullying o cyber-bullying (Ferreira et al. 2022; Pecorini et al. 2016).

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Es por ello por lo que, para cerrar la brecha entre la investigación académica y las prácticas docentes, se ha realizado un estudio cuasiexperimental cualitativo acerca de la implementación de un taller formativo cooperativo sobre breakouts educativos en el grado universitario de educación social. El principal objetivo de investigación han sido diseñar y evaluar cualitativamente un proyecto formativo basado en breakouts y aprendizaje cooperativo para trabajar contenido curricular de educación social. Las preguntas de investigación planteadas han sido: (1) ¿Cuáles son las opiniones previas del alumnado acerca del uso de juegos y/o gamificación en el aula o en su profesión?; (2) ¿Qué consideran beneficioso los estudiantes de la aplicación de un taller de breakouts educativos?; (3) ¿El alumnado percibe desventajas o posibles mejoras cuando se aplica un taller de breakouts educativos?

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Para seleccionar a los participantes se eligió una muestra de conveniencia. El criterio de inclusión para el grupo experimental fue la voluntad de participar en el taller formativo organizado por una de las investigadoras principales. Un total de 40 estudiantes del grado de educación social (33 mujeres y 7 hombres, con edades comprendidas entre los 19 y los 27 años, con una edad media de 20,4 años) participaron en el taller y respondieron voluntariamente a la encuesta en línea de preguntas abiertas.

Todos los participantes recibieron información sobre el proyecto y dieron su consentimiento informado por escrito de acuerdo con la

Declaración de Helsinki. Antes de la recogida de datos, se informó a los estudiantes de la naturaleza del estudio y se les garantizó el anonimato. Este estudio está inmerso dentro del Grupo de Innovación Docente "EDU-INNO", aprobado por la Universidad de Vigo.

3.2. Procedimiento

En este estudio se implementó un taller educativo innovador a través de la creación de breakouts educativos en la asignatura "Habilidades Sociales en Educación Social" del grado en Educación Social de la Universidad de Vigo durante el curso 2022/2023. El objetivo principal de esta asignatura es la adquisición de habilidades sociales para desarrollar la práctica profesional, y dentro del contenido curricular de la asignatura se encuentra el bullying y ciberbullying.

El objetivo de capacitar al alumnado en breakouts educativos es favorecer su aprendizaje, trabajo en equipo y conocer programas y recursos TIC que puedan usar en su desarrollo profesional. Este taller formativo de breakouts educativos se ejecutó en la parte práctica de la asignatura con una duración de dos horas y media. Los equipos que participaron en el taller no obtuvieron puntos extra en las prácticas de la asignatura.

En primer lugar, la docente en la sesión anterior había trabajado el bullying y ciberbullying como parte del currículum obligatorio de la asignatura. En la sesión del taller formativo, la docente les enseñó diferentes recursos TIC y el funcionamiento de escape rooms y breakouts en general.

Tras atender dudas sobre el funcionamiento general, se dividieron los 40 estudiantes en equipos formados por 4-6 estudiantes y se le presentaron dos estudios de casos basados en problemáticas reales de los adolescentes actualmente (Borges et al., 2015; Luo et al., 2022).

3.2.1. Casos planteados para realizar los breakouts

1. Caso 1. Antía e Instagram

> "Antía tiene 16 años y adora leer. Por lo menos hasta el curso pasado. Este año, ha decidido que se va a "tomar más en serio" las redes sociales y subir el "engagement".

Antía dedica aproximadamente dos o tres horas al día a bucear por las nuevas tendencias de Instagram o TikTok porque quiere ser influencer y vivir de ello, aunque sus padres no estén de acuerdo. Sube fotos diariamente de lo que está haciendo y a veces falsea las fotos (pj, se va a centros comerciales a posar con bolsos de firmas caras, o finge que le han pagado por publicidad…).

Últimamente Antía se está dando cuenta que cuanto más modifica sus fotos, más "me gusta" tiene. También ha empezado a subir fotos y "reels" en los que enseña su cuerpo y a veces lo sexualiza; así tiene más interacciones. El otro día recibió un comentario en tono burlón en uno de sus vídeos y aunque lo borró inmediatamente, Antía comenzó a preocuparse mucho más por su cuerpo: ha empezado a hacer ejercicio, y a lo que ella denomina "comer sano".

Sus amigas están preocupadas porque ya apenas sale con ellas y en clase le han quitado el móvil varias veces. También ha tenido algún problema con algún docente y sus notas han bajado estrepitosamente.

¿Cómo harías una intervención gamificada de esta problemática?"

2. Caso 2. Mateo y sus compañeros

> "Mateo tiene 14 años y se ha cambiado de instituto debido al trabajo de su madre. El primer día, Mateo hace un grupo de amigos de su clase y un par de ellos de la clase de al lado, ya que es una pandilla que va junta desde primaria.

A Mateo le gusta mucho jugar al Fortnite, un videojuego cooperativo con el que puedes jugar con amigos de forma online y desde casa. Sin embargo, a la semana de llegar, Mateo le dice a su madre que no quiere ir a clase porque sus amigos se ríen de él, ya que consideran que es muy malo jugando.

La madre de Mateo descubre que a su hijo lo acosan en el instituto, le hacen el vacío, lo insultan y se ríen de él. Además, cuando llega a casa, esos amigos se dedican a reírse de él por el chat del videojuego e incluso por redes sociales, por lo que Mateo ha decidido quedarse en casa todo el día y no quiere ir clase.

> ¿Cómo harías una intervención gamificada de esta problemática?"

Los equipos de estudiantes dispusieron de dos horas en el aula para trabajar en su diseño de breakout para realizar la intervención de uno de los casos propuestas a su elección. La docente estuvo presente, actuando como una guía y ofreciendo feedback al alumnado. La totalidad de equipos terminaron su diseño, pudiendo apreciarse que estaba orientado a la resolución del caso propuesto (Dinamizar una sesión de sensibilización sobre el bullying y el ciberbullying).

Tras conseguir realizar la actividad propuesta, se solicitó a los estudiantes que, de manera voluntaria, contestaran a la encuesta de preguntas abiertas, con una duración aproximada de diez minutos.

3.3. Instrumento y análisis de datos

Tras realizar el taller formativo, se pidió al alumnado que respondiera voluntariamente a un cuestionario cualitativo online con preguntas abiertas (Bickman y Rog, 2009). Se diseñó un cuestionario ad hoc de preguntas abiertas, con la plataforma MyForms, para conocer las opiniones de los alumnos sobre su experiencia en el taller. Con este formato se respetó el anonimato para que los alumnos pudieran expresar libremente sus opiniones.

Se propuso una encuesta online de preguntas abiertas para que los alumnos respondieran voluntariamente una vez finalizado el taller formativo de breakouts. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un análisis de contenido categórico (Gaber, 2020). Como la encuesta era online, la transcripción fue automática y se introdujo en el software ATLAS.ti para Mac (versión 9, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlín, Alemania). Se realizó un análisis pormenorizado de las categorías con etiquetas. Los códigos relacionados se agruparon en subtemas, y los subtemas que se solapaban se agruparon. Este análisis se llevó a cabo por dos investigadoras de manera independiente. Tras el análisis individual, pusieron los códigos en común, y en caso de desacuerdo se contó con un tercer investigador.

4. RESULTADOS

El análisis de las opiniones del alumnado reflejadas en la encuesta mostró las siguientes categoría y subcategorías:

4.1. Ideas previas negativas acerca del juego

En relación a la primera pregunta de investigación, a pesar de que existen evidencias científicas de la capacidad de compromiso y motivación que procuran los juegos y gamificación en estudiantes universitarios (Por ejemplo, Alsawaier, 2018; Morrell y Ball, 2020; Rodríguez-Ferrer et al., 2022), se ha observado que al menos el 25% de los estudiantes entrevistados tenían prejuicios acerca de la utilidad o diversión que podían producir los juegos en general, y particularmente los breakouts y escape rooms. Estos prejuicios negativos se pueden relacionar con la desinformación e infoxicación acerca de la gamificación y juegos, relacionándolos con perder el tiempo o incluso que son perjudiciales (Núñez-Pacheco et al., 2021; Revuelta y Guerra, 2021; Thibault y Hamari, 2021). Galbis-Cordova et al. (2016) y Hassio y Madge (2020) encontraron este tipo de prejuicios en personas más adultas, observando que se reducían en personas más jóvenes, sin embargo, nuestros resultados relatan que aún es necesario formar a la juventud que trabajará en la intervención socio-comunitaria en esta herramienta didáctica para desterrar estos prejuicios.

4.2. Aprendizaje cooperativo

Un educador social debe ser capaz de enfrentarse a los retos de su trabajo de manera cooperativa e interdisciplinar (Martínez-Ortero, 2021), por tanto, entre sus competencias profesionales deben estar las capacidades relativas a la expresión de opiniones y sentimientos y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales (López Arias y Rodríguez Esteban, 2022). La universidad debe ser un espacio que facilite la adquisición y desarrollo de esas competencias socioemocionales (Elmi, 2020). Los resultados ofrecen una visión optimista de la capacidad de la gamificación y breakouts para favorecer esta adquisición, ya que se observa que la mayoría del alumnado ha mencionado que el

trabajo cooperativo les ha permitido trabajar en equipo y desarrollar habilidades sociales relacionadas con la comunicación, destacando su preferencia por esta metodología frente a trabajos individuales. Estos resultados coinciden con estudios anteriores que evaluaban la capacidad de trabajo en equipo y las habilidades sociales tras la aplicación de recursos lúdicos (Nurtanto et al., 2021; Ratnawati et al., 2020).

Otro aspecto que se destaca en los relatos de los estudiantes es que esta actividad le ha permitido conocer mejor a sus compañeros de clase, ofreciendo que este tipo de metodologías deja espacio para que el alumnado pueda relacionarse entre sí, y, por tanto, su uso continuado podría favorecer un clima de aula más positivo en estudios superiores, tal como se observa en investigaciones recientes sobre educación secundaria (Manzano-León et al., 2023).

4.3. Aprendizaje dinámico

Además de aportar una base sólida de conocimiento teórico, los grados universitarios deben reflejar unas competencias prácticas. Las estrategias lúdicas como la gamificación y los escape rooms educativos persiguen favorecer una actitud de compromiso hacia el aprendizaje en el alumnado (Chans y Portuguez Castro, 2021; Jayawardena et al., 2022), lo que consecuentemente consigue un mayor aprendizaje (Zainuddin et al., 2020). Los resultados de nuestro estudio se sitúan en esa línea argumental, puesto que, como se puede observar en las categorías obtenidas, el alumnado percibe que este taller ha sido útil en su formación profesional, ofreciéndoles tanto otra perspectiva para trabajar el contenido de clase, en este caso el bullying y ciberbullying, como aprender de recursos TIC de una manera práctica.

4.1. Tareas del docente

El rol docente no ha sido ampliamente estudiado en los estudios previos sobre gamificación, centrándose estos en el impacto en el alumnado. En este estudio no se había contemplado como una variable clave en el desempeño del taller, sin embargo, en el discurso estudiantil ha sido una constante, por lo que se ha añadido como categoría principal. La mayoría de los estudiantes entrevistados han mencionado que el rol docente

ha sido clave para el éxito de sus proyectos gamificados, Oliva (2016) reflexiona sobre el rol docente en las prácticas gamificadas, mencionando la necesidad de trasladar una práctica docente universitaria del modelo expositivo a una mayor actividad de dinamismo y reflexión estudiantil. En este modelo, el docente deberá facilitar que reflexionen sobre lo que están aprendiendo, ayudándose de la gamificación como recurso didáctico con posibilidades en el área metacognitiva, cooperativa y de reflexión. En el presente estudio, el alumnado ha destacado que para que se sientan capaces de diseñar un breakout educativo, el docente debe mostrar una serie de cualidad. En primer lugar, el uso frecuente y constructivo de feedback, anima a los estudiantes a continuar la tarea (Winstone y Carless, 2019). En el caso de los juegos, el feedback es algo ampliamente utilizado, ya que existen distintas dinámicas y mecánicas de feedback y progresión que pueden emplearse en los sistemas gamificados (Kapp, 2012). Lo segundo más mencionado ha sido la flexibilidad. La finalidad de este taller formativo fuera que el alumnado supiera cómo realizar un breakout educativo para la intervención socio-comunitaria y el trabajo contra el bullying, para ello se tomó la decisión didáctica de crear dos casos cerrados, pero con soluciones de resolución abiertas, para que cada equipo pudiera sentir una mayor autonomía y creatividad para su resolución. Y finalmente, los estudiantes han valorado sea el equipo docente quién ofrezca diversos recursos TIC para que puedan explorar y profundizar en ellos, mencionado también como parte de su aprendizaje.

4.4. Posibles mejoras

Por último, en relación con la tercera pregunta de investigación, como cualquier proyecto educativo, existe cierto margen de mejora percibido por el alumnado. El alumnado coincide con que hubiera sido beneficioso tener más sesiones para diseñar el breakout educativo. En futuras implementaciones dejaremos al menos tres sesiones prácticas para esta labor. También mencionan que hubieran disfrutado experimentando previamente un escape room, antes de enfrentarse al diseño de uno. Este hecho también es reportado en el taller y en las siguientes ediciones los estudiantes realizarán al menos un escape room por equipos, bien sea

presencial (Manzano-León et al., 2021) o digital (Neumann et al., 2020), para que puedan estar familiarizados cuando tengan el reto de diseñar el suyo propio.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue elaborar y evaluar cualitativamente un plan de formación basado en la estrategia de "breakouts" y el aprendizaje cooperativo, abordando los contenidos curriculares de educación social. Este objetivo se basa en la necesidad de promover metodologías motivadoras para el alumnado universitario, para que así puedan percibir el aprendizaje cooperativo como un potenciador de la creatividad (Boytchev, et al. 20202; Kaufman et al, 2016; Rooney et al, 2015).

Los resultados muestran que hay cinco categorías principales tras la implementación del taller de breakouts educativos; preconcepción negativa del juego, aprendizaje cooperativo, aprendizaje dinámico, tarea del docente y posibles mejoras. Cada categoría se centra en aspectos clave del proceso de implementación y evaluación del plan de formación basado en la estrategia de "breakouts" y el aprendizaje cooperativo para abordar los contenidos curriculares de la asignatura de educación social.

En este sentido, en el ámbito de la educación superior, se ha identificado la necesidad de impartir contenidos prácticos que permitan a los estudiantes adquirir habilidades y competencias específicas para su futura labor profesional (Rodríguez-Ferrer et al, 2023). Asimismo, resulta fundamental evaluar la efectividad de herramientas didácticas como las simulaciones, con el fin de asegurar que los estudiantes se sientan preparados y motivados para enfrentar los desafíos de su desempeño profesional (Gutiérrez Puertas et al., 2020).

Se ha observado que, con la gamificación como estrategia educativa y metodológica, se ha conseguido un mayor aprendizaje cooperativo, mayor engagement y mayor motivación, lo que coincide con los estudios de Chernikova et al., (2020) y Chans et al., (2021). Se destaca que la aplicación de un diseño metodológico que presente desafíos alcanzables para los estudiantes y en el cual el docente asuma un rol de guía en el proceso de aprendizaje, proporcionando retroalimentación en cada

sesión, puede constituir elementos cruciales para fomentar el flujo en el contexto de los estudiantes universitarios (Alsawaier, 2018; Tan, 2018).

A pesar de que los resultados sugieren avances prometedores en la utilización de técnicas de gamificación en la capacitación de profesionales de educación social, se identifican ciertas limitaciones. En primer lugar, el presente estudio adolece de una muestra relativamente reducida, lo que impide generalizar los hallazgos. Por ende, futuras investigaciones podrían incluir una muestra más amplia de participantes y, además, examinar posibles diferencias en función de si los estudiantes están cursando un grado o un máster universitario. Otra limitación se relacionada con el método de selección de la muestra, ya que, debido a la recolección de datos en un ambiente natural de aula, no fue factible realizar un análisis de la muestra en función del género o la edad de los participantes, ya que predominaron mujeres entre 19 y 28 años en los grupos. Adicionalmente, dado que el programa se aplicó solo durante un par de sesiones, no se pudo determinar el efecto a largo plazo de esta metodología. En cuanto a futuras investigaciones, se podría enfocar en estudios longitudinales sobre la gamificación, los cuales incluyan el análisis combinado con otras variables tales como el rendimiento académico o el clima en el aula. Además, se podrían evaluar la eficacia de la metodología para otros actores de la comunidad educativa.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, la formación de los futuros profesionales de la educación social es fundamental para prevenir y abordar situaciones de cyberbullying (Yosep et al., 2023). En este sentido, los breakouts educativos se han convertido en una herramienta útil para la formación en competencias digitales y, específicamente, en cuestiones relacionadas con el ciberacoso, es por lo que su enseñanza en la formación inicial puede ser de interés para los estudiantes del grado de educación social. Además, la gamificación posibilita el aprendizaje de contenidos relevantes de manera motivadora para los estudiantes, a través del diseño de diversos juegos que puedan utilizar en su desempeño profesional futuro.

7. REFERENCIAS

A. Galbis-Cordova, C. Queiro-Ameijeiras, A. Sanchez-Mena, J. Martí-Parreño, J.A. Alvarez-Jareño (2016). Factors contributing student teachers' satisfaction with gamification. In ICERI2016 Proceedings, (pp. 4417-4423). https://doi.org/10.21125/iceri.2016.0205

Alsawaier, R.S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. International Journal of Information and Learning Technology, 35(1), 56-79. https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009

Bickman, L. y Rog, D. J. (Eds.) (2009). Handbook of Applied Social Research Methods. SAGE Publications.

Borges, S., Bottino, C. M. C., Gómez, C., Lobo, A. y Silva, W. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. Cadernos de Sáude Pública, 31(3). https://doi.org/10.1590/0102-311X00036114

Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Ribeiro, C., & Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. Computers & Education, 94, 178-192. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003

Boytchev, P., & Boytcheva, S. (2020). Gamified Evaluation in STEAM for Higher Education: A Case Study. Information, 11(6), 316. https://doi.org/10.3390/info11060316

Byusa, E., Kampire, E., & Mwesigye, A. R. (2022). Game-based learning approach on students' motivation and understanding of chemistry concepts: A systematic review of literature. Heliyon, 8(5), e09541. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09541.

Calderon, A., & Ruiz, M. (2015). A systematic literature review on serious games evaluation: An application to software project management. Computers & Education, 87, 396–422. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.011

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. Computers & Education, 157, 103958. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958.

Castañeda-Vázquez, C., Espejo-Garcés, T., Zurita-Ortega, F., & Fernández-Revelles, A. (2019). La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua. SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 8(2), 55–63. https://doi.org/10.6018/sportk.391751

Chans, G. M., & Portuguez Castro, M. (2021). Gamification as a Strategy to Increase Motivation and Engagement in Higher Education Chemistry Students. Computers, 10(10), 132. https://doi.org/10.3390/computers10100132

Chen, U.-C., & Hou, H.-T. (2022). Design and Development of a Scaffolding-Based Mindtool for Gamified Learning Classrooms. Journal of Educational Computing Research, 61(1), 1-24. DOI: 10.1177/0735633120982928

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 90(4), 499–541. https://doi.org/10.3102/0034654320933544

Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. Computers & Education, 59(2), 661–686. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). The experience of flow and subjective well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 89(4), 731-748. https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.731

Elmi, C. (2020). Integrating Social Emotional Learning Strategies in Higher Education. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10(3), 848–858. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061

Ferreira, P. C., Simão, A. M. V., Paiva, A., Martinho, C., Prada, R., and Rocha, J. (2022). Serious Game-based Psychosocial Intervention to Foster Prosociality in Cyberbullying Bystanders. Psychosocial Intervention, 31(2), 83 - 96. https://doi.org/10.5093/pi2022a

Foody, M., Samara, M., & Carlbring, P. (2015). A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy. Internet Interventions, 2(3), 235-242. https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.05.002.

Gaber, J. (2020). Qualitative analysis for planning & policy: Beyond the numbers. Routledge.

Griffiths, M. (2000). Internet Addiction - Time to be Taken Seriously?. Addiction Research, 8(5), 413-418. https://doi.org/10.3109/16066350009005587

Gutiérrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V. V., Román-López, P., Rodríguez-Arrastia, M. J., Ropero-Padilla, C., & Molina-Torres, G. (2020). Escape rooms as a clinical evaluation method for nursing students. Clinical Simulation in Nursing, 49, 73-80. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2020.05.010

Haasio, A. y Madge, O. L. (2020). Gamification and games in the libraries. In The 16th International Scientific Conference eLearning and Software for Education. (pp. 98-103). https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-012

Hayes, B., James, A., Barn, R., & Watling, D. (2022). Children's risk and benefit behaviours on social networking sites. Computers in Human Behavior, 130, 107147. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107147.

Hedman, A., Lindqvist, E., & Nygård, L. (2016). How older adults with mild cognitive impairment relate to technology as part of present and future everyday life: A qualitative study. BMC Geriatrics, 16(1), 73. https://doi.org/10.1186/s12877-016-0245-y

Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M., and Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, Psychosocial Adjustment, and Suicidal Ideation in Adolescence. Psychosocial Intervention, 28, 75 - 81. https://doi.org/10.5093/pi2019a5

Jayawardena, N. S., Ross, M., Quach, S., Behl, A., Gupta, M. y Lang, L. D. (2022). Effective Online Engagement Strategies Through Gamification: A Systematic Literature Review and a Future Research Agenda. Journal of Global Information Management (JGIM), 30(5), 1-25. http://doi.org/10.4018/JGIM.290370

Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.

Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing Teacher Education with Simulations. TechTrends, 60, 260-267. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0

Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., Griffiths, M. D., Gjoneska, B., Billieux, J., Brand, M., Abbott, M. W., Chamberlain, S. R., Corazza, O., Burkauskas, J., Sales, C. M. D., Montag, C., Lochner, C., Grünblatt, E., Wegmann, E., Martinotti, G., ... Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. Comprehensive Psychiatry, 100. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152180

Kolić-Vehovec, S., Smojver-Ažić, S., Martinac Dorčić, T., & Rončević Zubković, B. (2019). Evaluation of serious game for changing students' behaviour in bullying situation. Journal of Computer Assisted Learning, 35(1), 39-48. https://doi.org/10.1111/jcal.12302

Krešić Ćorić, M., & Kaštelan, A. (2020). Bullying through the Internet - Cyberbullying. Psychiatria Danubina, 32(Suppl 2), 269–272.

López Arias, J. M. y Rodríguez Esteban, A. (2022). Competencias socioemocionales de los educadores sociales. Revista Educar, 58(2), 535-550. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1532

Luo, X., Zheng, R., Xiao, P., Xie, X., Liu, Q., Zhu, K., ... & Song, R. (2022). Relationship between school bullying and mental health status of adolescent students in China: A nationwide cross-sectional study. Asian Journal of Psychiatry, 70, 103043. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103043

Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Martínez Martínez, A. M., Luque de la Rosa, A., Salguero García, D. y Fernández Campoy, J. M. (2021). Escape rooms as a learning strategy for special education master's degree students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(14), 7304. https://doi.org/10.3390/ijerph18147304

Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., & Salavera, C. (2023). The Legends of Elendor: Educational Gamification as an Influential Factor in Academic Flow and Academic Performance in Socially Depressed Communities. Education Sciences, 13(1), 8. https://doi.org/10.3390/educsci13010008

Manzano-León, A., Rodríuguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M. (2023). Gamification in Science Education: Challenging Disengagement in Socially Deprived Communities. Journal of Chemical Education, 100(1), 170-177. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00089

Martínez-Ortero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. Revista Educação Em Questão, 59(59), 1-22. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018

Mertens, E., Deković, M., Leijten, P., Cillessen, A. H. N., & Meuwissen, A. S. (2020). Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-analysis. Clinical Child and Family Psychology Review, 23(4), 605–631. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2021). Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España (ESTUDES), 2020. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Monelos, E., Mendiri, P., & García-Fuentes, C. D. (2015). El bullying: revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2, 074-078. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.1299

Montero Mahecha, L. (2022). Los juegos libres, estrategia para mejorar el aprendizaje de lenguaje en básica secundaria. Zona Proxima, 36, 114-137. https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.373

Morrell, L. M. y Ball, M. (2020). Can You Escape Nursing School? Educational Escape Room in Nursing Education. Nursing Education Perspectives 41(3), 197-198, https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000441

Neumann, K.L., Alvarado-Albertorio, F. y Ramírez-Salgado, A. (2020). Online Approaches for Implementing a Digital Escape Room with Preservice Teachers. Journal of Technology and Teacher Education, 28(2), 415-424.

Núñez-Pacheco, R., Barreda-Parra, A., Guillén-Chávez, E. P., & Aguaded, I. (2021). Use of Videogames and Knowledge of Gamification in University Students. In Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21) (pp. 145-149).

Nurtanto, M., Kholifah, N., Ahdhianto, E., Samsudin, A., y Isnantyo, F. D. (2021). A Review of Gamification Impact on Student Behavioural and Learning Outcomes. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 15(21), 22–36. https://doi.org/10.3991/ijim.v15i21.24381

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Revista Reflexión y Realidad, 44, 29-47.

Ouariachi, T., Li, C.-Y., & Elving, W. J. L. (2020). Gamification Approaches for Education and Engagement on Pro-Environmental Behaviors: Searching for Best Practices. Sustainability, 12(11), 4565. https://doi.org/10.3390/su12114565.

Özer, D., Altun, Ö. Ş., & Avşar, G. (2023). Investigation of the relationship between internet addiction, communication skills and difficulties in emotion regulation in nursing students. Archives of Psychiatric Nursing, 42, 18-24. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.12.004.

Parra-González, M. E., & Segura-Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cienciométrico. Revista de Educación, 386, 113-135. https//doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429

Pecorini, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Una rassegna sistematica dei nuovi programmi sviluppati in ambiente virtuale per la prevenzione del bullismo a scuola. Psicologia Clinica dello Sviluppo, 20(1), 27-54. http//doi.org/10.1449/83129

Ratnawati, N., Sukamto, S., Ruja, I. y Wahyuningtyas, N. (2020). "Defense of the Ancients", Gamification in Learning: Improvement of Student's Social Skills. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(7), 132-140. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i07.13221

Revuelta Domínguez, F. I. y Guerra Antequera, J. (2012): ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. RED, Revista de Educación a Distancia, 33, 1-25. http://hdl.handle.net/11162/95564

Rodríguez Rivera, P. (2022). ¿Qué hacen las mujeres en internet?: un análisis del uso de internet en los y las adolescentes en Galicia. Journal of Feminist, Gender and Women Studies, 1(12), 36–51. https://doi.org/10.15366/jfgws2022.12.003

Rodriguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A, Cangas, A. J. y Aguilar-Parra, J. M. (2022). A Web-Based Escape Room to Raise Awareness About Severe Mental Illness Among University Students: Randomized Controlled Trial. JMIR Serious Games, 10(2), e34222. https://doi.org/10.2196/34222

Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., & Aguilar-Parra, J. M. (2023). Game-Based Learning and Service-Learning to Teach Inclusive Education in Higher Education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(4), 3285. https://doi.org/10.3390/ijerph20043285

Rooney, D., Hopwood, N., Boud, D., Kelly, M., & Wirth, A. (2015). The Role of Simulation in Pedagogies of Higher Education for the Health Professions: Through a Practice-Based Lens. Vocations and Learning, 8, 269-285. https://doi.org/10.1007/s12186-015-9138-z

Small, G. W., Lee, J., Kaufman, A., Jalil, J., Siddarth, P., Gaddipati, H., Moody, T. D., & Bookheimer, S. Y. (2020). Brain health consequences of digital technology use. Dialogues in Clinical Neuroscience, 22(2), 179-187. https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/gsmall

Tan, Y. L. L. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. Online Learning, 22(2), 141-155. https//doi.org/10.24059/olj.v22i2.1167

Thibault, M., Hamari, J. (2021). Seven Points to Reappropriate Gamification. In: Spanellis, A., Harviainen, J.T. (eds) Transforming Society and Organizations through Gamification. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68207-1_2

Torres, M. C. (2002). El juego: una estrategia importante. Educere, 6(19), 289-296.

Winstone, N. y Carless, D. (2019). Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach. Routledge.

Yosep, I., Hikmat, R., & Mardhiyah, A. (2023). Preventing Cyberbullying and Reducing Its Negative Impact on Students Using E-Parenting: A Scoping Review. Sustainability, 15(3), 1752. https://doi.org/10.3390/su15031752

Zainuddin, Z., Kai Wah Chu, S., Shujahatl, M. y Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. Educational Research Review, 30, 100326. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326

LAS MUJERES EN LA HISTORIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS. RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN EN ALUMNADO DE MAGISTERIO DE PRIMARIA

MARINA CAMINO CARRASCO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Son numerosos los estudios que demuestran que la presencia de las mujeres en los currículos educativos sigue siendo casi anecdótica (Ortega Sánchez, 2017 y 2022; Fernández Valencia, 2015; Rausell y Valls, 2021; Pagès y Sant, 2012; López Navajas, 2014; Gallego y Moreno, 2017; Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016). Es por este motivo que se hace patente la necesidad de concienciar al futuro profesorado de etapas educativas tan tempranas como la de E. Primaria de la importancia de romper dicho silencio y de colocar a las mujeres en el eje de la Historia. Para ello es necesario llevar a cabo una labor de concienciación, pero sin olvidarnos de la parte conceptual, ya que, si no conocen a estas mujeres y el papel que han desarrollado en nuestra sociedad, difícilmente podrán incorporarlas de manera natural en su día a día como docentes.

Vista la necesidad de realizar un diseño de intervención educativa que abordase los aspectos expuestos anteriormente, procedimos a la elección de una estrategia metodológica que sirviese a nuestro propósito y encontramos en el juego el medio más adecuado. Y es que como afirmaba Huizinga (2022), el juego es una actividad que nos acompaña desde la infancia hasta el ocaso de nuestra vida en múltiples formas, pues forma parte de nuestra naturaleza y es fundamental en nuestro proceso de descubrimiento, aprendizaje y socialización. A pesar de todo, el juego a

menudo es olvidado por el profesorado universitario que no suele incorporarlo en sus clases (Gonzalo-Iglesia et al., 2018), a pesar de que supone un importante disparador de la motivación para el alumnado y una herramienta clave para el desarrollo de las habilidades motoras, cognitivas, afectivas y socializadoras, por lo que estaríamos hablando un instrumento clave para una educación integral (Viciana y Conde, 2002; Sutton-Smith, 2009; Kapp, 2012).

En esta línea, en los últimos años se están realizando algunas intervenciones educativas mediante el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o *Game-Based Learning* (GBL), que consiste en la utilización de un juego (videojuegos, simuladores o juegos de mesa) con fines formativos y con un fuerte impacto en la motivación (Garza Puentes *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2019; Eltahir *et al.*, 2021; Zabala *et al.*, 2020).

En el caso de los juegos de mesa, para llevar a cabo una intervención mediante esta estrategia metodológica existe la posibilidad de emplear en el aula un juego comercial tal y como fue ideado, adaptar dicho juego a nuestras necesidades docentes y a las necesidades de nuestro propio alumnado, o crear un juego original con los objetivos didácticos que nos hayamos marcado. Aunque para este último caso recomendamos una sólida experiencia previa en el empleo del ABJ y un conocimiento lo suficientemente amplio de las distintas mecánicas existentes (*deck building*, *set collection*, *drafting*, *worker placement*, *push your luck*, *hand management, majority*…), lo que nos permitirá desarrollar un juego que tenga un balance adecuado entre diversión y aprendizaje. De manera que no pierda su objetivo inicial: aprender mediante el juego, pues no olvidemos que el juego debe ser voluntario (Huizinga, 2022) y, por lo tanto, atractivo para los jugadores/alumnado.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Nuestro objetivo general es diseñar una propuesta de intervención educativa mediante el Aprendizaje Basado en Juegos con el fin de que el alumnado de Magisterio de Primaria conozca a mujeres relevantes de la

Historia y que, como futuros docentes, sean capaces de producir un cambio que acabe con la concepción androcéntrica de nuestra Historia desde las edades más tempranas.

2.2. Objetivos específicos

Derivados del objetivo general incluimos los siguientes objetivos específicos:

- Dar a conocer a mujeres relevantes en la Historia.
- Presentar un recurso educativo digital al futuro profesorado de Magisterio de Primaria.
- Introducir al alumnado en el Aprendizaje Basado en Juegos.
- Determinar si, previamente, el alumnado de 4º de Magisterio de Primaria tenía conocimientos relacionados con el papel de las mujeres a lo largo de la Historia.
- Hacer reflexionar al alumnado sobre los motivos que han podido provocar la ausencia de las mujeres en la mayor parte de los campos del conocimiento.
- Observar qué efecto/s tiene esta intervención en el alumnado.

3. METODOLOGÍA

Se ha empleado una metodología mixta que combina cuestionarios pre y post-intervención, y una entrevista semiestructurada que se incluían en el formulario post-intervención, predominando la naturaleza cualitativa de los resultados obtenidos. Se trata, por tanto, de un diseño mixto en el que se recogen datos exclusivamente cuantitativos en una primera fase y se añaden datos cualitativos en una segunda fase (Creswell, 2015), lo que enriquece el estudio.

La intervención se llevó a cabo durante el curso 2022/2023 en dos subgrupos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de 4º curso del grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Por lo que estamos ante una muestra de 52 personas no

probabilística, no aleatorizada y por conveniencia, al seleccionarse a los/as participantes por posibilidad de realización (McMillan y Schumacher, 2005).

La investigación se ha divido en cuatro etapas que desarrollaremos a continuación:

Exploración de los conocimientos previos del alumnado mediante el uso de un cuestionario pre-intervención:

Se dedicó una sesión para conocer el punto de partida del alumnado con relación a sus conocimientos previos acerca de mujeres relevantes de la Historia y su localización en un eje cronológico básico (E. Antigua, E. Media, E. Moderna, E. Contemporánea), mediante un formulario en línea que incluyó las siguientes preguntas:

a. Nombra a todas las mujeres que conozcas de la Edad Antigua (3500 a. C. – 476 d. C.).

b. Nombra a todas las mujeres que conozcas de la Edad Media (476 – 1492).

c. Nombra a todas las mujeres que conozcas de la Edad Moderna (1492 – 1789).

d. Nombra a todas las mujeres que conozcas de la Edad Contemporánea (1789 – actualidad).

e. Intervención experimental empleando el ABJ:

Nuevamente, se dedicó una sesión con una duración de una hora y media, en la que el alumnado jugó un número variable de partidas al juego elaborado para esta investigación mediante el sistema de la web https://timeline.games/es/, con las cartas creadas previamente, como veremos en el apartado de diseño de la intervención.

Recogida de datos post-intervención:

En esta etapa se repitió el mismo cuestionario utilizado en la exploración de ideas previas para comprobar si, tras la intervención experimental, se había producido algún cambio respecto al punto de partida inicial.

Asimismo, se incluyeron en el cuestionario cuatro preguntas abiertas, a modo de entrevista semiestructurada, para conocer las impresiones y reflexiones del alumnado, aportando así datos cualitativos que contribuyesen a clarificar los resultados de esta investigación. Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

a. ¿Crees que, tras haber jugado, ha mejorado tu conocimiento sobre mujeres relevantes de la Historia y su localización en un eje cronológico básico (E. Antigua, E. Media, E. Moderna y E. Contemporánea)? Justifica tu respuesta.
b. ¿Por qué crees que desconocías el papel desempeñado por las mujeres a lo largo de la Historia? Justifica tu respuesta.
c. ¿Crees necesario incluir a las mujeres en el relato histórico desde la etapa de Educación Primaria? Justifica tu respuesta.
d. ¿Crees que haber trabajado estos contenidos conceptuales y actitudinales mediante ABJ ha sido para ti más motivador que hacerlo mediante una metodología tradicional y expositiva? Justifica tu respuesta.

Evaluación de los datos recopilados:

En esta última etapa se estudiaron los datos recopilados en los dos cuestionarios, así como la información de carácter cualitativo que nos proporcionaron las entrevistas semiestructuradas.

4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

El diseño de nuestra intervención mediante el uso del ABJ se ha basado principalmente en tres elementos:

1. El juego de cartas “We can play” de Julia Johansson y Albert Pinilla, editado en España por Julibert en el año 2022. Este juego consta de un total de 101 cartas que representan a 100 mujeres relevantes de la Historia y una carta extra, a modo de comodín, que simboliza a las mujeres que tuvieron que firmar sus obras con pseudónimos o permanecer en el anonimato. De este juego no tomamos la mecánica sino la temática, pues hicimos una selección de cartas que representaban a mujeres

relevantes de los distintos períodos históricos, e incorporamos también la breve biografía que incluyen en el reverso de las cartas y en la propia web oficial del juego.

2. El juego de cartas "Timeline" de Frédéric Henry, editado en España por Asmodee en el año 2011. De este juego tomamos la mecánica principal, que consiste en que cada persona en su turno debe colocar en una línea temporal que se va formando en el centro de la mesa una carta que contiene la información de un evento histórico. Dicha carta solo muestra la información del evento en la cara visible, mientras que en la cara no visible para el jugador/a activo/a muestra la fecha de dicho evento, de esta forma el juego es autocorrectivo, ya que una vez tomada la decisión se da la vuelta a la carta para comprobar si se ha acertado o no. Los jugadores se van sucediendo en turnos y colocan sus cartas en el intersticio temporal correspondiente hasta que gana la primera persona que se haya descartado correctamente de todas las cartas que se repartieron en la mano inicial. Se trata de una mecánica que conocemos y ya hemos podido comprobar que funciona bien con el alumnado universitario a la hora de trabajar las cronologías (Camino, 2019).
3. La web https://timeline.games/es/, que nos permite crear cartas digitales con las que jugar en línea. Gracias a esta web se crearon 50 cartas digitales con mujeres relevantes de la Historia seleccionadas de entre las que forman parte del juego "We can play". A cada carta se le añadió en su reverso un enlace a la web del juego "We can play" donde el alumnado podía acceder a la información biográfica que proporciona el juego sobre cada una de estas mujeres, ampliando así sus conocimientos. En esta versión digital, aunque la mecánica es la misma que la del juego de mesa "Timeline", cambian algunas reglas: jugamos en grupo en vez de individualmente y la partida termina cuando hemos cometido un total de cinco fallos.

Para llevar a cabo la actividad se dividió al grupo-clase en pequeños equipos de 4-5 personas que jugarían con un único dispositivo digital (ordenador o *tablet*). Antes de empezar la actividad se les explicó la

mecánica del juego y las reglas y se les proporcionó el enlace a la versión del juego creada mediante los elementos anteriormente explicados. Además, se les instó a utilizar el enlace disponible en el reverso de las cartas siempre que cometiesen un error a la hora de colocar a las mujeres en el eje cronológico, de manera que este les dirigiese a la web de "We can play" y pudiesen conocer unas pinceladas de la biografía de las mismas.

5. RESULTADOS

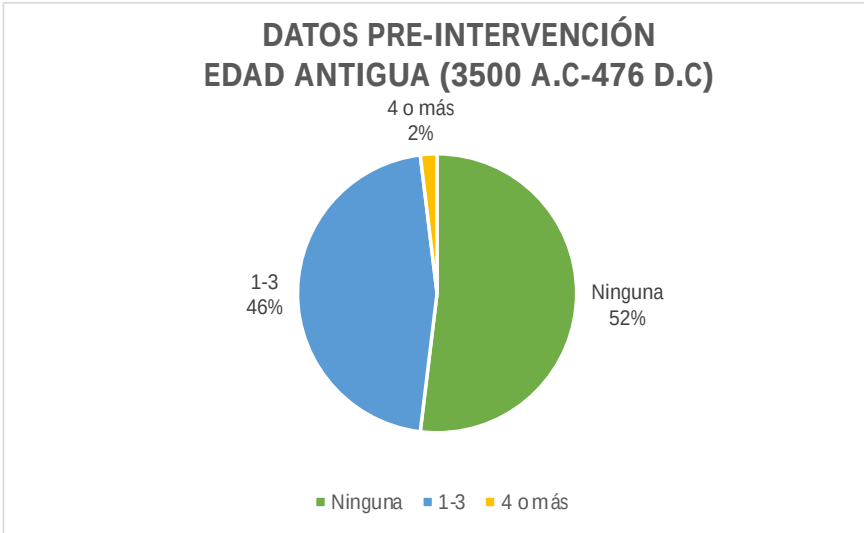
Tras la intervención a las 52 personas que participaron se le proporcionaron, además de las preguntas del cuestionario post-intervención, 4 preguntas abiertas de autorreflexión o entrevista semiestructurada. De dicha entrevista se obtuvieron 206 respuestas (2 datos perdidos por respuestas en blancos) que serán analizadas en el apartado de la discusión.

Por otro lado, debemos tener en cuenta de cara a los resultados cuantitativos de los cuestionarios que, dado que las respuestas a las preguntas eran de marco libre, cuando se han introducido nombres de mujeres mitológicas o cuya historicidad está en debate, o fueron incluidas erróneamente en una etapa distinta a la preguntada, esos datos no se ha computado en el cálculo de los resultados. A continuación, pasaremos a exponer los resultados obtenidos en los cuestionarios pre y post-intervención en cada una de las etapas históricas, estableciéndose tres categorías en base a la cantidad de mujeres que el alumnado ha sido capaz de nombrar en cada período (ninguna, 1-3, 4 o más) recogiendo cuantitativamente el número de alumnos y alumnas que pertenecen a cada una de ellas.

5.1. Edad antigua

En el caso de la antigüedad, tal y como se muestra en el gráfico 1, antes de la intervención nos encontramos con que 27 alumnos/as (52 %) se mostraron incapaces de nombrar a ninguna mujer relevante de este período, 24 (46%) nombraron correctamente entre 1-3 mujeres de la época antigua, y solo 1 persona (2 %) fue capaz de nombrar a 4 o más mujeres de dicha época.

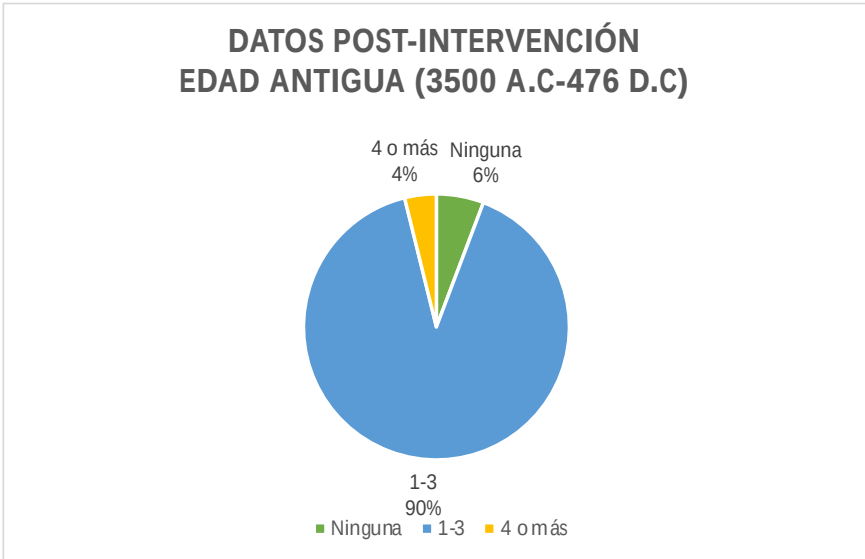
GRÁFICO 1. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario pre-intervención en el apartado de la Edad Antigua.*



Fuente: elaboración propia.

Tras la intervención, como podemos observar en el gráfico 2, el número de alumnos/as que fueron incapaces de nombrar a una mujer relevante de la antigüedad fue de solo 3 personas (6 %), mientras que 47 personas (90 %) nombraron entre 1-3 mujeres y 2 personas (4 %) nombraron a 4 o más.

GRÁFICO 2. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario post-intervención en el apartado de la Edad Antigua.*

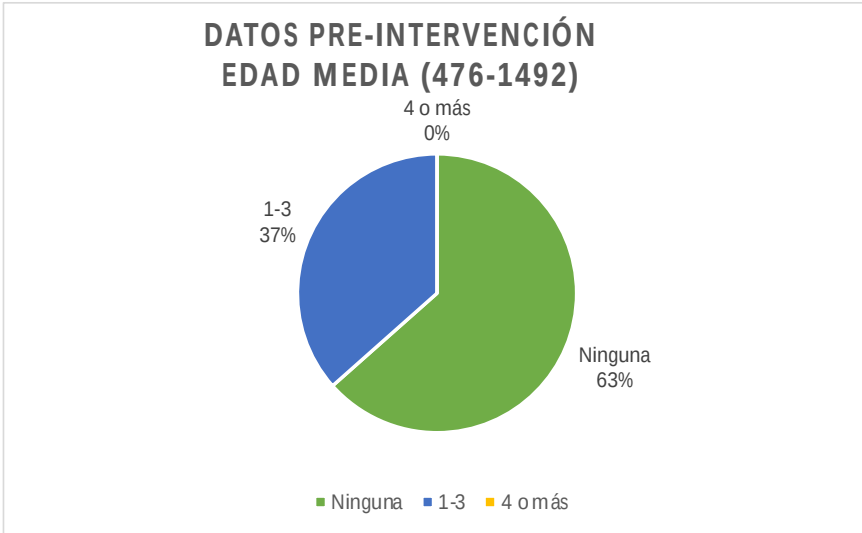


Fuente: elaboración propia.

5.2. Edad Media

En el caso de la Edad Media, en la etapa pre-intervención (gráfico 3), nos encontramos con 33 personas (63 %) que son incapaces de nombrar a una sola mujer relevante de este período, 19 personas (37 %) que conocen entre 1-3 mujeres y 0 personas (0 %) pueden nombrar a 4 o más.

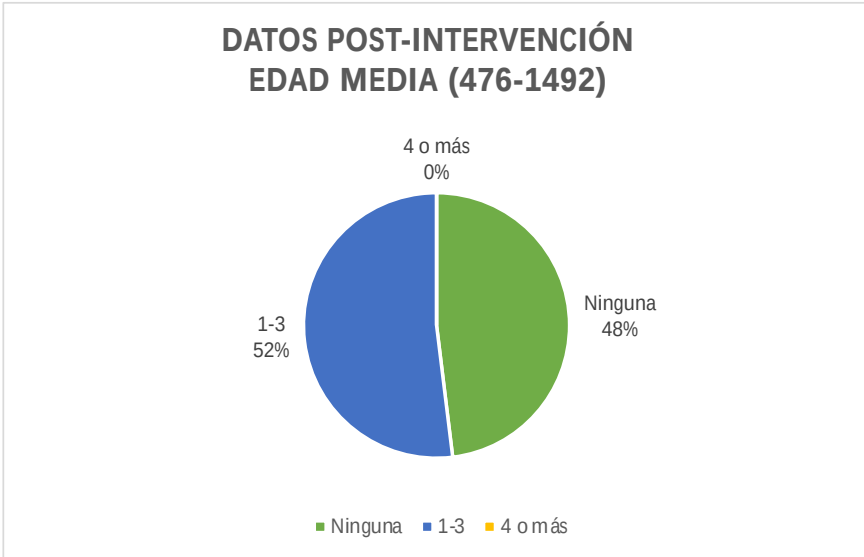
GRÁFICO 3. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario pre-intervención en el apartado de la Edad Media.*



Fuente: elaboración propia.

Tras la intervención (gráfico 4), son 25 personas (48 %) las que no nombran a ninguna mujer de la época medieval, 27 (52 %) nombran entre 1-3 y continúa la situación por la cual ningún alumno/a (0 %) es capaz de nombrar a 4 o más mujeres de la Edad Media.

GRÁFICO 4. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario post-intervención en el apartado de la Edad Media.*

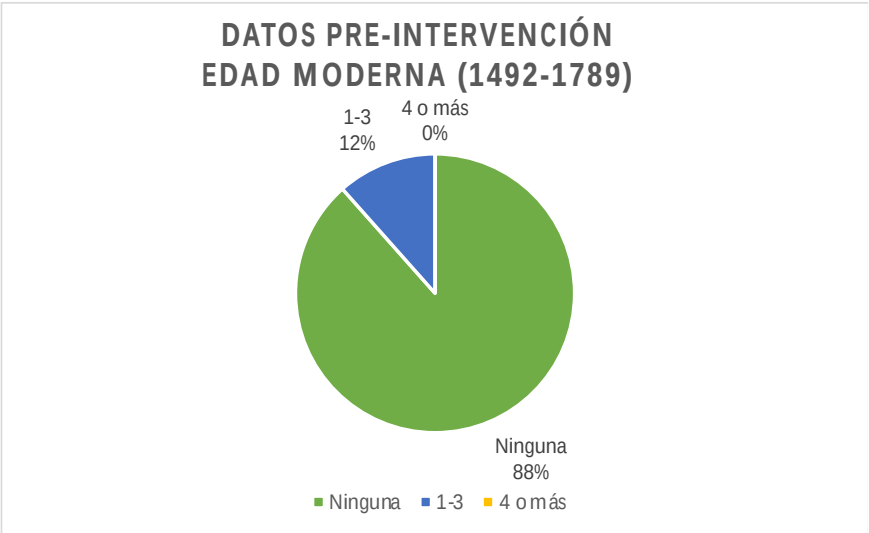


Fuente: elaboración propia.

5.3. Edad Moderna

Siguiendo el gráfico 5, podemos observar que en el momento pre-intervención 46 personas (88 %, el porcentaje más alto presentado para esta categoría) no conocían a ninguna mujer relevante de la Edad Moderna, 6 personas (12 %) nombraron entre 1-3 mujeres de la modernidad y nadie (0 %) pudo nombrar a 4 o más mujeres de este período.

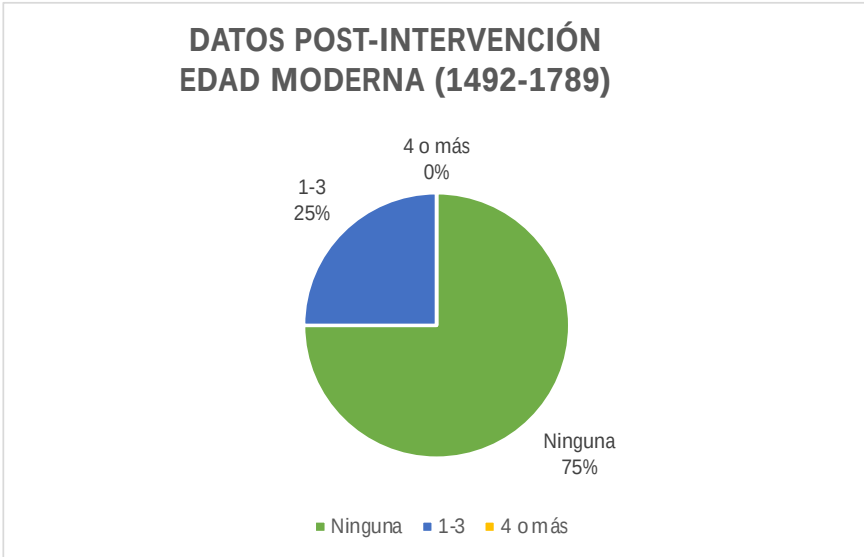
GRÁFICO 5. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario pre-intervención en el apartado de la Edad Moderna.*



Fuente: elaboración propia.

Tras la intervención observamos (gráfico 6) que el número de alumnos y alumnas que no recordaban el nombre de ninguna mujer de época moderna descendía hasta 39 (75 %), mientras que los que conocían al menos entre 1-3 aumentaba a 13 (25 %), permaneciendo en 0 (0 %) el número de alumnos/as que eran capaces de nombrar a 4 o más mujeres relevantes de dicho período.

GRÁFICO 6. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario post-intervención en el apartado de la Edad Moderna.*

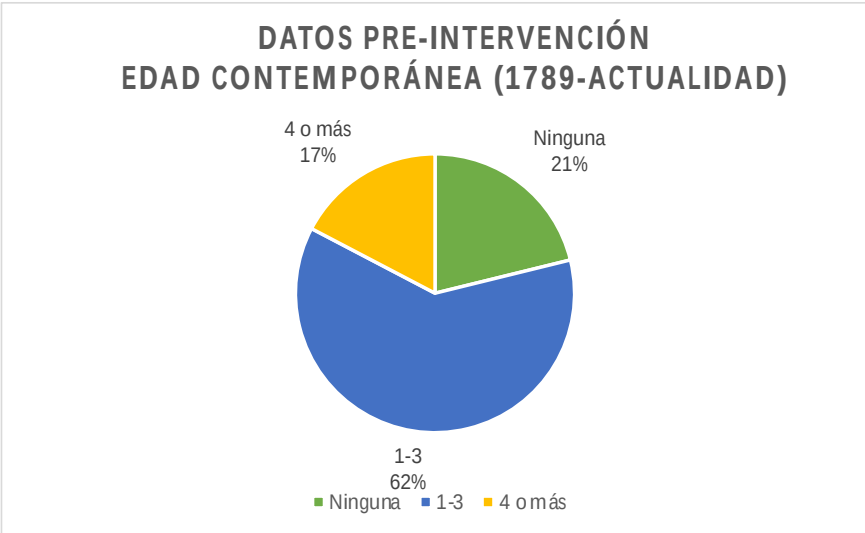


Fuente: elaboración propia.

5.4. Edad Contemporánea

Para época contemporánea contamos con los siguientes resultados en la etapa pre-intervención (gráfico 7): 11 personas (21 %) no nombraron a ninguna mujer relevante de la contemporaneidad, 32 personas (62 %) nombraron entre 1-3 y 9 personas (17 %) nombraron a 4 o más.

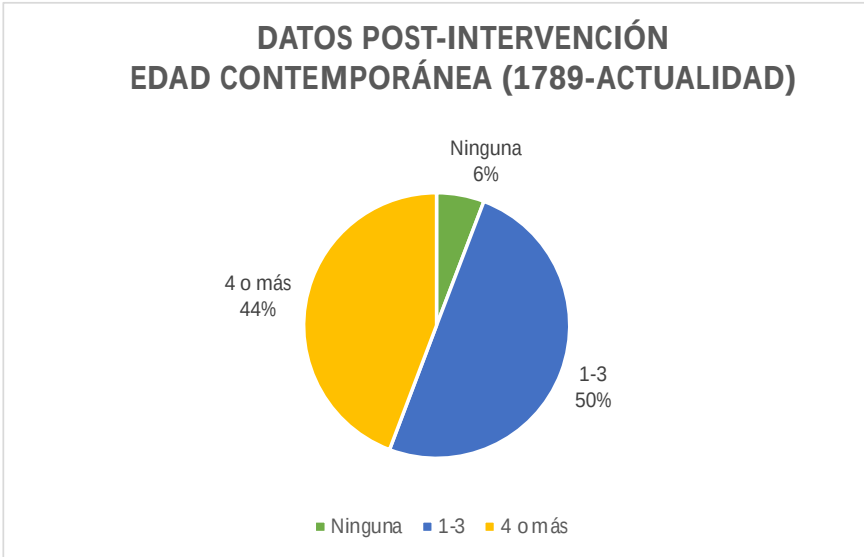
GRÁFICO 7. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario pre-intervención en el apartado de la Edad Contemporánea.*



Fuente: elaboración propia.

Tras la intervención los datos obtenidos y recogidos en el gráfico 8 nos muestran que el número de alumnos/as que seguían sin poder recordar el nombre de ninguna mujer de la Edad Contemporánea era de 3 personas (6%), mientras que las que podían recordar entre 1-3 mujeres de este período eran 26 (50 %) y un total de 23 personas (44 %) fueron capaces de nombrar a 4 o más mujeres relevantes de dicha época.

GRÁFICO 8. *Diagrama de sectores con los resultados del cuestionario post-intervención en el apartado de la Edad Contemporánea.*



Fuente: elaboración propia.

6. DISCUSIÓN

En este apartado procederemos a la discusión de los resultados obtenidos gracias a los cuestionarios pre-intervención y post-intervención, comparando los diferentes parámetros analizados y los cambios que hemos podido apreciar en el alumnado que se sometió a la intervención diseñada mediante ABJ. Para una mejor comprensión lo haremos atendiendo a las diferentes etapas de la Historia tal y como se puede apreciar en la tabla 1.

TABLA 1. *Datos porcentuales del alumnado que ha mostrado una mejoría en sus conocimientos tras la intervención en función de las diferentes etapas históricas.*

Época histórica	Edad Antigua	Edad Media	Edad Moderna	Edad Contemporánea
Porcentaje de alumnado que ha mejorado	48,07%	15,38%	13,46%	26,92%

Fuente: elaboración propia

6.1. Edad Antigua

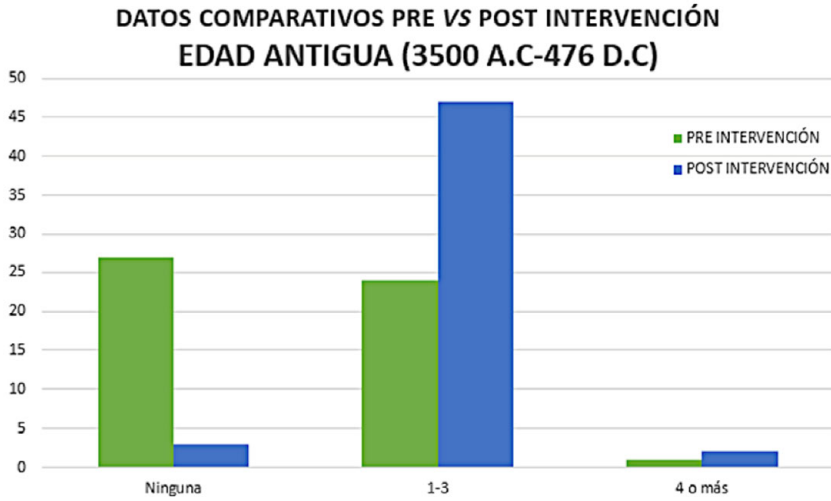
Una comparación entre el estado pre-intervención y post-intervención en las tres categorías diferenciadas para la Edad Antigua puede observarse en el gráfico 9. Observamos que el número de personas que antes de la intervención no eran capaces de nombrar a ninguna mujer relevante de la antigüedad era notablemente mayor que tras la intervención (27 *vs* 3).

Se ha detectado que 24 personas (el 46,15% del total) han mejorado sus conocimientos, aumentando de 24 a 47 el número de alumnos/as que son capaces de nombrar al menos entre 1-3 mujeres de la antigüedad.

Por otro lado, se aprecia que la diferencia entre las personas que reconocen a 4 o más antes de la intervención y tras la intervención es de solo un/a más (1,92% del total).

Por lo tanto, un el 48,07% (tabla 1) del alumnado que ha participado en la intervención ha mejorado sus conocimientos en lo referente a la época antigua.

GRÁFICO 9. *Gráfico de barras comparativas para el apartado de la Edad Antigua.*



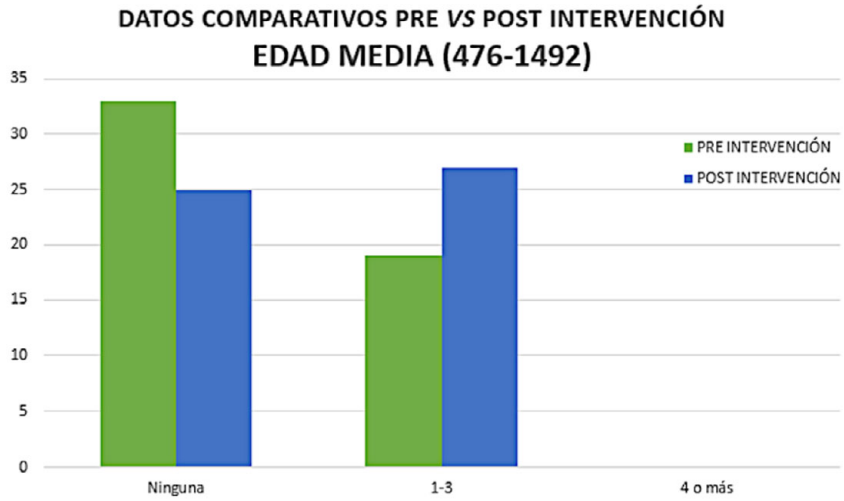
Fuente: elaboración propia

6.2. Edad Media

En el gráfico 10 se observa la comparativa de los datos obtenidos pre y post-intervención, cuyos cambios han sido menores que los observados para la época antigua. El número de personas que antes de la intervención no eran capaces de nombrar a ninguna mujer relevante de la E. Media era solo ligeramente mayor que tras la intervención (33 *vs* 25).

Aunque sí se ha detectado que 8 personas (el 15,38% del total, véase la tabla 1) han mejorado sus conocimientos, aumentando de 19 a 27 el número de alumnos/as que son capaces de nombrar al menos entre 1-3 mujeres de la época medieval. En este caso, ni antes ni después de la intervención hubo nadie capaz de nombrar a 4 o más mujeres relevantes de dicha época.

GRÁFICO 10. *Gráfico de barras comparativas para el apartado de la Edad Media.*



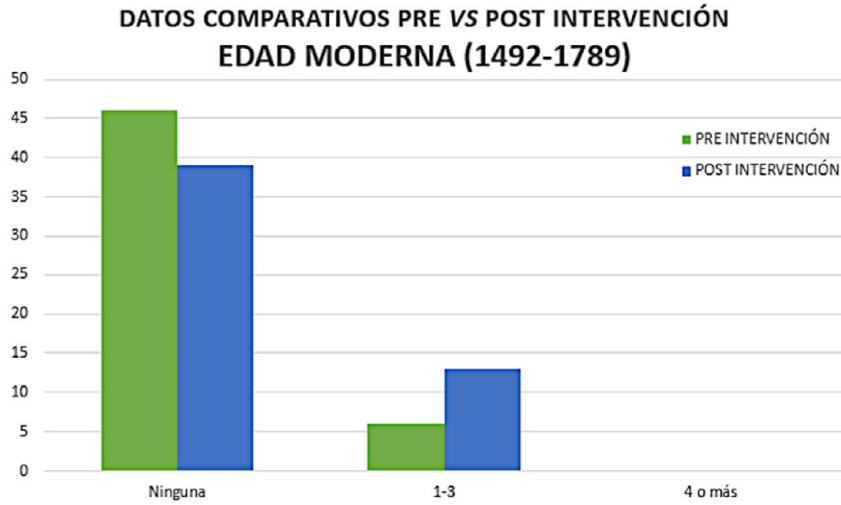
Fuente: elaboración propia

6.3. Edad Moderna

Siguiendo los datos que se recogen en el gráfico 11, el número de personas que antes de la intervención no eran capaces de recordar el nombre de ninguna mujer relevante de la modernidad era ligeramente mayor que tras la intervención (46 *vs* 39).

Por lo que podemos afirmar que 7 personas (el 13,46% del total, véase tabla 1) han mejorado sus conocimientos, aumentando de 6 a 13 el número de personas que son capaces de nombrar al menos entre 1-3 mujeres de la época moderna. Al igual que ocurría con la Edad Media, tampoco hubo ningún alumno o alumna que tras la intervención fuese capaz de recordar el nombre de 4 o más mujeres relevantes de la Edad Moderna.

GRÁFICO 11. *Gráfico de barras comparativas para el apartado de la Edad Moderna.*



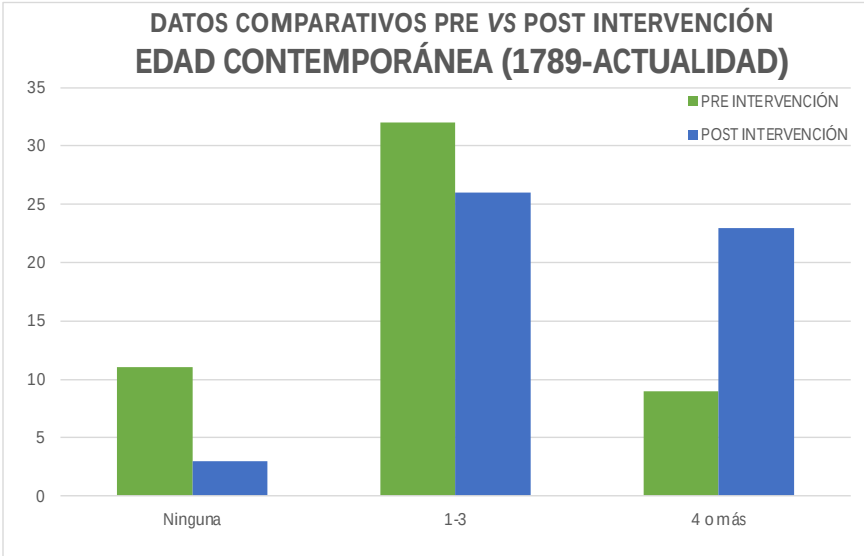
Fuente: elaboración propia

6.4. Edad Contemporánea

El gráfico 12 nos muestra la comparación entre el estado pre y post-intervención. En este caso 8 de las personas que en el cuestionario pre-intervención no fueron capaces de nombrar a ninguna mujer y 6 de las personas que pudieron nombras entre 1-3 mujeres relevantes de la época contemporánea, demostraron una importante mejora, pues pasaron a nombrar 4 o más mujeres tras la intervención.

Por lo que estaríamos ante un total de 14 personas (26,92%, véase tabla 1) que habrían mejorado sus conocimientos, siendo este el único período histórico en el que se ha percibido una gran evolución en la última de las categorías, tal y como podemos observar en el gráfico 12 (9 *vs* 23).

GRÁFICO 12. *Gráfico de barras comparativas para el apartado de la Edad Contemporánea.*



Fuente: elaboración propia

6.5. Comparativa

Si llevamos a cabo un análisis comparativo en lo que se refiere a los datos de mejora obtenidos para las distintas etapas históricas, observaremos que los conocimientos que más han aumentado han sido los relativos a la Edad Antigua. Esto podría deberse a que los nombres de las mujeres que aparecían en las cartas eran más sencillos de recordar que los de las de las mujeres de la Edad Contemporánea ("los nombres son complicados", participante 4; "no me ha dado tiempo a afianzar muchos nombres ya que son poco comunes", participante 14; "hay nombres bastante complicados y recuerdo más los hechos", participante 27).

Cabe destacar que la gran evolución constatada en la categoría de "4 o más" mujeres nombradas pertenecientes a la contemporaneidad, se ha podido ver influenciada por el hecho de haber incluido a figuras de mujeres que actualmente viven, lo que les resulta más cercano y, por lo tanto, más sencillo de retener en su imaginario.

Por otro lado, es necesario destacar los repetidos errores a la hora de situar algunas mujeres en su eje cronológico, ya que el alumnado ha

presentado graves problemas a la hora de distinguir la Edad Media de la Edad Moderna y esta de la Contemporánea, a pesar de que en ambos cuestionarios se especificaron las fechas y se repasaron las edades de la Historia antes de comenzar con la intervención. Todo ello nos lleva a pensar que la modernidad es un período cuyos límites cronológicos no han llegado a ser asimilados del todo por gran parte del alumnado.

Por otro lado, y analizando los resultados obtenidos de las respuestas a la entrevista semiestructurada post-intervención, podemos extraer lo siguiente:

El alumnado considera que ha mejorado su conocimiento sobre mujeres relevantes de la Historia, ya que, aunque demandan más sesiones para ampliar y afianzar lo aprendido, sus conocimientos previos eran muy escasos. Ej.:

> "Si (sic), tenía unos conocimientos mínimos acerca de este tema, y ahora que he jugado al juego, he ampliado un poco mis conocimientos, aunque debería de trabajar mucho más para considerar que se (sic) acerca del tema", participante 47.

En general, el alumnado ha considerado que los motivos de no poseer esos conocimientos previos son la falta de estudio sobre los logros de las mujeres y la ausencia de estas en los currículos educativos y libros de textos. Coinciden en que la presencia de las mujeres se circunscribe a actividades celebradas con carácter excepcional como, por ejemplo, en el 8 de marzo. Ej.:

> "Porque no dieron esa importancia a enseñarlo cuando era pequeña, o se le dedicaba un solo día en el curso entero a hablar sobre ello", participante 20.

Por otro lado, el alumnado cree necesario incluir desde las primeras etapas educativas a figuras de mujeres relevantes, porque creen que esto favorecerá la igualdad entre los sexos y proporcionará referentes femeninos desde la infancia. Ej.:

> "Sí, porque independientemente si es hombre o mujer, si esa persona ha realizado algo importante debe ser recordada como tal", participante 14.

> "Sí, ya que nuestras personalidades están influenciadas por nuestros referentes, y si las niñas no conocen modelos que hayan aportado valor a

> la historia, no tendrán ambición por desarrollarse como mujeres independientes y valiosas", participante 26.

En lo que se refiere a la motivación generada en el alumnado gracias al empleo del ABJ en esta intervención, coinciden en que se han convertido en sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en que la actividad ha disparado su motivación y ha aumentado su capacidad de concentración. Ej.:

> "Sí, despierta el interés y la motivación del alumnado y esto hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dinámico", participante 6.

> "Sí, pienso que si la docente hubiera explicado la historia de estas mujeres no le hubiera hecho caso a lo que decía. No obstante, al ser un juego y querer ganar más puntos, me he esforzado más en leer la historia de estas mujeres", participante 13.

> "Sí, mediante una metodología tradicional no hubiera aprendido ningún nombre, me hubiera cansado y no hubiera prestado atención, sin embargo, mediante el ABJ he podido divertirme a la vez que aprendo", participante 30.

En definitiva, los resultados de los cuestionarios muestran un aumento significativo del conocimiento teórico que demuestra el alumnado respecto a mujeres relevantes de la Historia y también una mejora, aunque menor, en lo que a su localización en un eje cronológico básico se refiere. Así mismo las respuestas cualitativas nos han servido para conocer el nivel de sensibilización que ha adquirido el alumnado tras la intervención. Todo ello teniendo presente que la intervención ha tenido una corta duración y que se hace necesario un estudio más amplio en el tiempo y en el tamaño de la muestra.

6.6. Sesgos y limitaciones del estudio

Siendo conscientes de que hemos hecho uso de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para llevar a cabo esta investigación, es necesario que tengamos en cuenta las limitaciones derivadas de los sesgos o errores en cuestionarios (Choi et al., 2010), que han podido afectar a los resultados y que en este caso serían los siguientes:

Sesgo telescópico:

Las personas tienden a percibir los eventos ocurridos en un pasado lejano como si hubiesen tenido lugar en un tiempo más cercano, lo que podría haber afectado a aquellas mujeres de época moderna que han sido erróneamente incluidas en la contemporánea.

Sesgo por aceptabilidad social o de complacencia social:

Las personas tienden a responder aquello que creen que es mejor o más deseable, esto es algo que puede haber afectado a las preguntas de autorreflexión con relación a si creen que han mejorado o si el ABJ ha sido un disparador de la motivación.

Sesgo por anticipación de la hipótesis:

Las personas tienden a alterar sus respuestas cuando creen conocer la hipótesis del investigador/a. Esto también podría haber afectado a las mismas preguntas de autorreflexión anteriormente mencionadas de la entrevista semiestructurada, pues el alumnado puede haber respondido condicionado por esa anticipación de la hipótesis.

7. CONCLUSIONES

En primer lugar, hemos podido comprobar que el alumnado no había recibido o asimilado previamente la formación conceptual ni actitudinal adecuada para poder desarrollar en el futuro una docencia en pos de la igualdad entre sexos, en la que las mujeres sean un individuo más que forma parte de nuestra Historia. Ya que se observaron grandes carencias en lo que se refiere, sobre todo, a la distinción de las etapas de la Historia. Lo que nos lleva a reflexionar sobre la labor que tiene el profesorado que imparte docencia en este grado y los retos a los que nos enfrentamos si queremos conseguir que el alumnado tenga una base teórica y conceptual sólida sobre la que sustentar su futura labor docente.

En segundo lugar, se ha visto que, con solo una sesión, gracias a la intervención educativa diseñada mediante ABJ, se ha percibido un notable aumento del conocimiento que demuestra el alumnado en lo que se

refiere a las mujeres relevantes de la Historia. También, como señalamos anteriormente, se ha registrado una mejora menor en la localización de dichas mujeres en un eje cronológico básico. Además, gracias a las respuestas obtenidas mediante la entrevista semiestructurada hemos podido observar que tras la intervención el alumnado ha mostrado una actitud sensible al problema histórico y social de la ausencia de las mujeres en el relato de la historia y en el *curriculum* educativo.

En tercer lugar, se ha observado que el empleo del ABJ ha resultado ser clave en la motivación del alumnado a la hora de trabajar estos contenidos conceptuales y actitudinales.

Por último, creemos que, visto el reducido tamaño de la muestra, es necesario seguir investigando en esta línea para alcanzar resultados más completos que nos ayuden a profundizar en las cuestiones aquí planteadas. Por lo que entendemos como necesaria la realización de nuevos estudios en el que incrementemos tanto el número de sesiones destinadas a la propuesta diseñada como el tamaño de la muestra.

8. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la Dra. Gloria Espigado Tocino, cuyo apoyo incondicional nos ha impulsado a seguir en el camino. También queremos extender nuestro agradecimiento al grupo "Género e Historia" del PAI (HUM306) y al subproyecto "Espacios de conocimiento, cultura y agencia femeninas en el mundo Moderno y Contemporáneo (siglos XV-XX)" (PGC2018-097445-B-C21), perteneciente al coordinado: "Género, cultura y subjetividad: más allá de las políticas del conocimiento (siglos XV-XX)" (GEPOCO), que se enmarca en el programa de excelencia y generación del conocimiento I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Agradecemos también el soporte económico del Plan Propio de la Universidad de Cádiz para el apoyo y estímulo a la investigación y transferencia.

9. REFERENCIAS

Camino Carrasco, M. (2019) ¿Jugamos a las cartas? Replicando el juego de mesa timeline para el aprendizaje de las cronologías en historia moderna. En L. Padrón y E. Ruiz (Coords.). Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidades (pp. 74-86). Iberoamérica Social Editorial.

Choi, B., Granero, R., & Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. Revista Costarricense de Salud Pública, 19 (2), 106-118. https://repositorio.binasss.sa.cr/repositorio/handle/20.500.11764/1268

Creswell, J.W. (2015). A Concise Introduction to Mixed Methods Research. Sage Ltd.

Eltahir, M. E., Alsalhi, N. R., Al-Qatawneh, S., AlQudah, H. A., & Jaradat, M. (2021). The impact of game-based learning (GBL) on students' motivation, engagement and academic performance on an Arabic language grammar course in higher education. Education and Information Technologies, 26 (3), 3251-3278. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10396-w

Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la historia. En M. A. Domínguez Arranz y R. M. Marina (Eds.), Género y enseñanza de la historia: Silencios y ausencias en la construcción del pasado (pp. 29-55). Sílex.

Gallego, H. y Moreno, M. (2017). Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal. Icaria.

Garza Puentes, J. P., Castañeda, J. A., & Margot Rodríguez, L. (2022). Los juegos de mesa como estrategia pedagógica. Un estudio de caso para la enseñanza de las finanzas y la contabilidad para niños. Universidad Y Sociedad, 14 (S2), 556-565. Recuperado a partir de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2827

Gómez-Carrasco, C. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. Revista Electrónica Educare, 20 (3), 1-28. https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1

Gonzalo-Iglesia, J. L., Lozano-Monterrubio, N., & Prades-Tena, J. (2018). Noneducational board games in University Education. Perceptions of students experiencing Game-Based Learning methodologies. Revista Lusofona De Educacao, 41, 45-62. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.03

Huizinga, J. (2022). Homo ludens. Alianza Editorial.

Kapp, K. M.(2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. Revista de Educación, 363, 282-308. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Una introducción conceptual. Pearson Addison Wesley.

Ortega Sánchez, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales [Tesis Doctoral Universitat Autònoma de Barcelona] Repositorio Institucional UAB. http://hdl.handle.net/10803/457981

Ortega Sánchez, D. (2022). ¿Las Mujeres fueron Importantes en la Historia? Roles y Escenarios de Acción Social en las Narrativas del Alumnado de Educación Primaria. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 11 (1). https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016

Pagès J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia. ¿Hasta cuándo serán invisibles? Cuadernos de Pesquisa, 25 (1), 91-117.

Rausell, H. y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96 (1), 67-87. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056

Silva, R., Rodrigues, R., & Leal, C. (2019). Play it again: how game-based learning improves flow in Accounting and Marketing education. Accounting Education, 28 (5), 484-507. https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1647859

Sutton-Smith, B. (2009). The ambiguity of play. Harvard University Press.

Viciana, V. y Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En J. A. Moreno (Coord.). Aprendizaje a través del juego (pp. 67-97). Aljibe.

Zabala-Vargas, S. A., Ardila-Segovia, D. A., García-Mora, L. H., & Benito-Crosetti, B. L. D. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. Formación universitaria, 13 (1), 13-26. https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000100013

CAPÍTULO 13

APLICANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: LA CIMENTACIÓN DE UNA ASIGNATURA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE GRADO

BELÉN ABAD DE LOS SANTOS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Una pregunta tan inocente como *¿Cuántas artistas mujeres conocéis?* dirigida al educando universitario en Educación Primaria puede llegar a reabrir el eterno debate sobre el porqué del deliberado ocultamiento de las producciones culturales de otros sexos, clases y etnias por los cronistas del gran relato del arte occidental hegemónico. El silencio inquietante y la ausencia de respuestas prevalece sobre el escaso número de artistas citadas, en unas pizarras colmadas de nombres de creadores exclusivamente varones (todos blancos, occidentales y muertos) cuando se interpela a la inversa y, *¿cuántos artistas me podríais mencionar?* Mi inmediata reacción hizo aflorar una serie de interrogantes que al hilo de este artículo vuelven a surgir. Por ejemplo, ¿por qué cuando se levanta acta sobre lo que ha significado artísticamente un determinado movimiento, corriente o período artístico, sólo se reconocen las figuras masculinas? La réplica a estas cuestiones la hallamos sobre esa superficie oscura y pulimentada del encerado, desvelando el androcentrismo que se encierra en las narraciones culturales y artísticas. Resulta curioso comprobar cómo en este opaco soporte rectangular, reservado a escribir o dibujar, se hace visible con tanta transparencia la eficacia del patriarcado. Esta estructura jerárquica, discursiva e ideológica, ha logrado convertir a lo largo de milenios en una norma natural que las mujeres ocupen una posición de subordinación respecto a los hombres.

Sorprende más aún, el hecho de que las aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación estén conformadas en su práctica totalidad de estudiantes mujeres. Estos datos muestran el síntoma evidente de que el tipo de educación artística recibida por el alumnado ha sido socialmente normalizado y estructuralmente arraigado a través de los verdaderos sujetos dominantes de la escena, los creadores canónicos. Circunstancia que, por otra parte, no ha hecho más que retroalimentar "la existencia de un único criterio de valor artístico, absoluto y transhistórico, encarnado por el mito del artista excepcional, ejemplar, representativo y universalista" (Pollock, 2022, p. 25), perceptible en un imaginario colectivo adulterado por el sistema de poder patriarcal.

1.1. Perspectiva de género en el aula de educación artística

Tras el interrogante inicial uno se halla casi en la obligación de seguir cuestionándose, en la línea discursiva de Linda Nochlin (1971), ¿cómo es posible que no haya habido grandes mujeres artistas en toda la historia? Respondiendo a su propia pregunta, la historiadora feminista sostiene que "el fondo de la cuestión es que, por lo que sabemos, no han existido grandes mujeres artistas, aunque sí ha habido muchas muy buenas y muy interesantes cuya obra aún no se ha analizado ni reconocido como merece"[2]. El artículo que escribió en 1971 Linda Nochlin: "Why Have There Been No Great Women Artist?" desempeñó el papel de *progenitor* de la primera fase de la teoría y crítica del arte feminista. Cuando la autora escribió su ensayo era consciente de que para que la historia del arte feminista se tomara en consideración como una disciplina, en primer lugar, "necesitaba encontrar su historia" (Phelan, 2005, p. 35). En otras palabras, instaba a las historiadoras de arte feminista a producir monografías dedicadas a descubrir o a reivindicar a las artistas olvidadas del pasado.

Aplicando esta lógica, y en una decidida apuesta por otorgar visibilidad al arte producido por mujeres y situarlas en el canon, el posicionamiento programático docente en la enseñanza universitaria de grado desde el

[2] Para consultar la versión de la propia Nochlin sobre la historia de su artículo y las lecturas de sus escritos posteriores, véase su ensayo "Starling from Scratch", aparecido en: *The Power of Feminist Art* (2005).

aula de Educación Artística se habría de reconducir hacia estrategias alineadas con pedagogías feministas. Con ello nos proponemos mostrar la necesidad de adoptar una perspectiva de género en las disciplinas integradas en el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica, y, en este caso en particular, desde la asignatura Educación de las Artes Visuales y Plásticas del Grado de Educación Primaria impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

En este texto se abordan las estrategias didácticas empleadas en la implementación de dicha asignatura. El estudio realizado comprende desde el curso académico 2020/2021 al 2022/2023, periodos caracterizados por los procesos metodológicos digitalizados y entornos virtuales de aprendizaje. La historia de Arte en Occidente, "una disciplina predicada en las desigualdades económicas y éticas implícitas cuyas consecuencias negativas para las mujeres no resultan difíciles de apreciar" (Phelan, 2005, p. 21), se convierten así, en una aliada para la investigación en clave de género en la formación universitaria. A través de ella se analizan –siempre mediante las imágenes y los lenguajes dentro del orden patriarcal– los modos en que la visión androcéntrica dominante ha representado especialmente al género femenino como sujeto subyugado, a la par que se indaga sobre aquellas autoras y obras posicionadas bajo los paradigmas del feminismo en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI. La perspectiva de género forma parte de este enfoque holístico y se explicará de qué forma se ha introducido en la docencia de la materia, delimitando sus objetivos y, sintetizando metodología y temario.

1.2. Datos y contextualización de la asignatura

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, la asignatura Educación de las Artes Visuales y Plásticas (1950020) se imparte como materia obligatoria (de 6 créditos ECTS) en el tercer curso de la titulación de grado en Educación Primaria durante el primer periodo cuatrimestral. El área responsable de ésta corresponde a Expresión Plástica, perteneciente al Departamento de Educación Artística. El abordaje didáctico de la materia se enmarca en el paradigma de la

comprensión de los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Actualmente, la necesidad de adquirir una perspectiva de género se encuentra explícitamente reseñada entre las Competencias Específicas a adquirir en los estudios del grado en Educación Primaria en su apartado número 6 recogido en la Memoria de Verificación (2009-2010) del Título Oficial de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla en su p. 26:

- EP.6 Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.

Asimismo, continúa figurando, pero esta vez de modo implícito en el apartado de Competencias Transversales/Genéricas de la guía docente de la asignatura en los puntos comprendidos entre GP.11 y GM21, cuando se incide en esa necesidad por:

- GM21 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz. Que debe ser adscrita, al menos, al módulo de prácticas y trabajo de trabajo fin de grado y en todo caso a las asignaturas que contemplen contenidos de igualdad de género y/o derechos humanos, caso de que estén presentes en el plan de estudios.

De este modo, tanto las Competencias Generales del Título de Primaria como las Competencias transversales/genéricas que deben potenciar los estudios mencionados avalan el compromiso legislativo con un sistema de valores orientados desde la perspectiva de género, en orden a la consecución de un futuro más solidario e igualitario. El actual marco legal establece la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, la formación, la investigación y la innovación dentro del ámbito universitario, tanto a nivel europeo como nacional. En ese amplio conjunto de normativas Reverter destaca, entre otras, el nuevo Programa Marco de

Investigación e Innovación Horizonte Europa (2021-2027), cuyos objetivos se centran en:

> resolver los retos que aún quedan pendientes para lograr una igualdad real en la investigación y la innovación; en impulsar la Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 de la Unión Europea; y contribuir al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas (2022, p. 16).

En síntesis, la docencia se enfoca desde la alfabetización visual, tratando de incentivar, ante todo, el pensamiento crítico para el uso responsable de la información en pos de una cultura no sexista. La materia es evaluada de forma dual (parte teórica y parte práctica). En relación a los contenidos teóricos se determina una prueba escrita individualmente. Al contrario, para la superación de los contenidos prácticos, por grupos, se solicita una labor compilatoria de todos los trabajos propuestos, donde se incluye el material resultante, gráfico y documental, requerido para la evaluación (debates, ejercicios de crítica, prácticas procedimentales en el aula-laboratorio de Arte, y, proyecto final).

Los contenidos quedan compendiados en seis módulos temáticos –1. Arte, Ética y Pensamiento Crítico; 2. Educación, Imagen y Cultura Visual; 3. Modelos Educativos en las Artes Visuales y Plásticas; 4. Educación Artística y Desarrollo Evolutivo; 5. Artes Visuales y Plásticas en el currículum de Primaria; y, 6. Creatividad y Práctica Artística–, siendo dinamizados desde un enfoque de clases-seminarios que siguen estrategias didácticas en clave dialéctica, intercalando las explicaciones conceptuales básicas con reflexiones epistemológicas, y discusión crítica de textos y materiales, con el objeto de hacer ver cómo la práctica educativa, en combinación con las artes, posee la capacidad de originar imaginarios colectivos suplementarios.

2. OBJETIVOS

Ante el reto de afrontar uno de los primeros interrogantes que nos surgen sobre cómo incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria desde el aula de Educación Artística, se postulan dos actuaciones determinantes:

- En primer lugar, comenzando a dar visibilidad a mujeres que han estado o están en la disciplina en cuestión que enseñamos o aprendemos, con el objetivo de eliminar o reducir las desigualdades basadas en el género.
- Y, en segundo lugar, desarrollar en las aulas propuestas educativas vinculadas a un nuevo marco de conocimiento, próximo a lo que Sonia Reverter (2022) denomina "despatriarcalización del conocimiento" y, en concreto, el de la "despatriarcalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas".

A la hora de aplicar la perspectiva de género se han planteado a su vez un conjunto de objetivos interrelacionados. Del objetivo general se derivan otros específicos entre los que cabe destacar:

- O1. Reflexionar sobre los sesgos androcéntrico y sexista de la Historia del Arte Occidental.
- O2. Aproximarse a las ideas y voces de las principales representantes del arte visual feminista, enmarcándolas en su contexto temporal original.
- O3. Revisitar las interpretaciones existentes sobre el arte hecho por mujeres.
- O3. Poner en tela de juicio categorías como la de genialidad y el canon artístico según patrones de exclusión establecidos culturalmente.
- O4. Analizar críticamente los sistemas de representación dominantes en las distintas épocas, mostrando cómo los temas y el tratamiento que de ellos se ha hecho han contribuido a crear y difundir imágenes estereotipadas, discriminatorias y opresivas que figuran en lo que se ha canonizado.
- O5. Criticar el discurso hegemónico de la historia del arte tradicional basado en el estudio de los "Grandes maestros".
- O6. Indagar sobre los principales problemas de falta de equidad en la sociedad contemporánea desde las artes.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación, que ha sido desarrollada en cinco grupos de la asignatura de Educación Artística de 3º curso de E. Primaria de la Universidad de Sevilla durante tres cursos académicos (de 2020-2021 al 2022-20223), se divide en tres fases claramente diferenciadas. Una inicial de exploración de los conocimientos previos del alumnado en clave dialéctica y prácticas reflexivas preliminares, una segunda de intervención experimental, y una tercera en la que se evaluaron los datos recopilados mediante cuestionarios y ensayos reflexivos, con el fin de aportar mayor precisión a esta investigación.

La introducción de la perspectiva de género desde un compromiso con la igualdad, la diversidad y la justicia social en nuestra asignatura obliga a una revisión exhaustiva de la organización y los contenidos en educación artística. Además, nos exige como docentes a repensar el marco general de conocimiento científico en el que se construye su enseñanza. Para emprender tales transformaciones, de forma progresiva y transversal, las pedagogías feministas en el aula habrían de integrarse en función de dos de los seis bloques temáticos que comprende la asignatura, siendo los enunciados a continuación:

- Tema 1. Arte, Ética y Pensamiento Crítico.
- Tema 6. Creatividad y Práctica Artística.

Enseñar y aprender las bases fundamentales de cada uno de estos temas desde un punto de vista no patriarcal garantiza que la generación de conocimiento, desencadenada por medio de cualquier aprendizaje, estará alejada de aquello que Nancy Tuana (2006) designa como "epistemología de la ignorancia". Esta forma de trasmisión de saberes ha posibilitado recuperar determinadas voces y saberes femeninos opacados bajo el marco de construcción patriarcal que ha dominado el conocimiento científico producido en el ámbito universitario, hasta hace relativamente poco.

No obstante, conviene matizar esta última cuestión aludida. Crear un marco para la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria ha de emprenderse con un planteamiento obvio. Aunque se

debe perseverar en la tarea de recuperación de las artistas mujeres iniciada en los años setenta por teóricas e historiadoras del postestructuralismo feminista, la aplicación de la perspectiva de género (de dimensión igualitaria) en el espacio académico habría de anular, de acuerdo con Reverter (2022), "la perspectiva de género masculinista, androcéntrica y desigual que ya viene integrada en los conocimientos, las disciplinas y la ciencia en general". La autora apoya sus argumentaciones, precisamente, en el texto de la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, el cual pone de manifiesto lo que sigue:

> una docencia con perspectiva de género no es una docencia sobre las mujeres; es una docencia que considera el sexo y el género como variables analíticas y explicativas clave. Implica prestar atención a las similitudes y diferencias en las experiencias, los intereses, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de las mujeres y de los hombres, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, para poder combatirla (AQU 2019, p. 13 como se cita en Reverter, 2022, p. 20).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se ofrecen los resultados, junto con diferentes ejemplos de su aplicación, de la pedagogía feminista insertada en la docencia e investigación universitarias desde el aula de Educación Artística a lo largo de los periodos señalados. Las acciones desarrolladas en la consecución de una perspectiva de género igualitaria desde la asignatura impartida han girado en torno a cuatro ejes principales: la bibliografía, la visibilización de las mujeres creadoras en las Artes Visuales, la selección de materiales y, por último, el feminismo como herramienta conceptual para elaborar una investigación artística.

Corpus bibliográfico

En primer lugar, la revisión de fuentes bibliográficas, con referencias a historiadoras e investigadoras en estudios de género como Linda Nochlin, Rouzseka Parker y Griselda Pollock, sin olvidar a nivel nacional los nombres de Estrella de Diego, Bea Porqueres, Patricia Mayayo o Victoria Combalía, ha sido clave en el traspaso de esa visión monolítica que ha venido ofreciendo la historiografía del arte oficial a otra mucho más

actualizada y comprometida con el pensamiento feminista. Este aparato teórico seleccionado ha significado la apertura hacia otras vías de conocimiento, favoreciendo nuevos interrogantes en el alumnado universitario gracias a la lectura comprensiva y el análisis crítico de los textos seleccionados en cada curso académico. Entre ellos, cobra especial relevancia el celebérrimo artículo, ya aludido al comienzo de estas páginas, que Linda Nochlin publicó para *ArtNews* en 1971: "Why Have There Been No Great Women Artists?" Este breve ensayo, cuyos razonamientos y conclusiones continúan a día de hoy estando vigentes, contribuyó de manera decisiva a demostrar la importancia del arte y de su interpretación para la política de la cultura (Phelan, 2005).

Por lo que respecta a las trabas institucionales y estructurales, que incluyen desde la falta de acceso a modelos para realizar dibujo al natural hasta un sistema patriarcal de educación y de mecenazgo de las artes que hizo sumamente difícil, si no imposible, que las mujeres alcanzaran el pódium de la genialidad se ha recurrido a la lectura de diversos apartados del libro *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental* escrito por Bea Porqueres (1994): "La separación entre Arte y artesanía" (pp. 27-32); "La jerarquización de los temas y de los géneros artísticos" (pp. 33-47), y "El genio" (pp. 48-59). A partir de estos capítulos se ha analizado, desde un punto de vista crítico y óptica feminista, la Historia del arte mediante la recuperación de los nombres y las obras de las artistas del pasado.

También se ha dado a conocer la opacidad del feminismo en las vanguardias de la primera mitad del siglo XX, y, el avance fundamental de la modernidad en femenino a través de una relectura inédita de la abstracción gracias a publicaciones recientes como *Mujeres de la Abstracción* editada por la Fundación del Museo Guggenheim Bilbao en 2021.

Visibilizando a las creadoras en las Artes Visuales.

Por otra parte, la incorporación de referentes femeninos en el espacio docente (contenidos, materiales, debates, prácticas), evitando que estos queden como algo anecdótico, trata de mostrar la verdadera importancia que sus perfiles tuvieron en diferentes etapas de la historia. A título de ejemplo, Artemisia Gentileschi (1593-1653), como ha demostrado

Francisca Pérez Carreño (1993), la cual no ha dudado en identificar iconológicamente su obra con una visión feminista que implicaría una reivindicación consciente frente al modelo de mujer que se le imponía en su época (Alario, 2008, p. 15).

Más allá de la mera visibilización de unos cuantos nombres de mujeres, se incide en los procesos crítico-reflexivos por medio de estrategias de pensamiento (Ritchhart, Church y Morrison, 2014), desarrollo del pensamiento gráfico (De Pablo y Lasa, 2019), metáforas visuales y de lectura deconstructiva de las imágenes. De este modo, se consigue que las mujeres creadoras tengan un papel significativo en el aula de Educación Artística, en las actividades del estudiantado y en el sistema de evaluación en sí mismo.

La integración de referencias femeninas en el espacio docente trasciende, durante determinados cursos académicos como el post-pandémico de 2010-2021, el área física del aula trasladándose al espacio digital de un museo feminista virtual que ocupó un lugar notorio en redes sociales como Instagram, Twitter, sitios web con presencia en la red y otros medios digitales. Esta propuesta encuentra su inspiración en aquel laboratorio poético imaginado por Griselda Pollock (2010) en su ensayo *Encuentros en el museo feminista virtual*, donde reconstruye las complejas conexiones entre feminidad, modernidad y representación.

Por medio de la actividad curatorial se diseñaron guiones y didácticas museográficas que evidenciaron las altas capacidades del alumnado para desarrollar una estrategia programática museística acorde con el pensamiento feminista, reafirmando igualmente, no sólo el distanciamiento de los discursos hegemónicos, sino también la presencia de miradas múltiples y desjerarquizadas en pleno siglo XXI. A partir de ejes temáticos, las piezas seleccionadas establecieron una dialéctica estética con objeto de visibilizar las producciones artísticas de mujeres a través del tiempo; por ello, la curaduría se compone desde un lenguaje poético y no se organiza con líneas cronológicas o estilísticas.

Los diseños de páginas web y su consiguiente proyección en las redes sociales cobraron tal grado de autenticidad que hasta entidades como el metro de Sevilla pensaron que algunas de las muestras recreadas eran

reales como fue el caso del proyecto expositivo: "Lonliness, chousenorgiven?" Al margen de anécdotas, la secuencia de estas exposiciones virtuales ha permitido al estudiantado universitario imaginar un futuro donde el patriarcado no domine las representaciones ni los valores que determinan su inclusión en los acervos de los museos.

Esta propuesta museística ha de englobarse dentro de un Proyecto de mayor envergadura denominado *Arte, Investigación y Feminismos*, desde el que se propone un archivo de referencia sobre arte con perspectiva feminista sostenido a lo largo del tiempo y, que permita consolidar acciones que den continuidad a esta línea de investigación. Este espacio documental pretende producir conocimiento opuesto al formato de las monografías de artistas mujeres y de enfoques estrictamente historicistas, para profundizar en las motivaciones, los procesos y las claves significantes de las obras en femenino.

Materiales

Para introducir la perspectiva de género, se ha tenido en consideración desde las presentaciones en el aula hasta los textos proporcionados al estudiantado para su trabajo. La imagen y los escritos que aluden a los referentes femeninos habrían de desempeñar un papel sustancial en el diseño de estos materiales didácticos. En las presentaciones en el aula se habría de fomentar el visionado de creaciones de artistas que ponen de manifiesto en su obra su experiencia como mujeres, construyendo la genealogía que nos lleva hasta las creadoras que, desde la segunda mitad del siglo XX, han realizado su producción bajo el influjo directo de los distintos feminismos.

Investigación artística.

Las mutuas relaciones entre arte, ideología y feminismos quedarían plasmadas en la propuesta de Acción Artística, tratándose de la producción final del itinerario de la asignatura. Apelando a una estética artística contemporánea, y trabajando fuera del ámbito del objeto pintado, se opta por delimitar los campos de expresión artística a aquellos soportes como la fotografía, el vídeo-arte, la instalación, los medios digitales y la performance, que han sido asociados en palabras de Linda Nochlin, "con el

rechazo feminista del reinado patriarcal de la obra maestra pintada" (Nochlin, 2022, p. 344).

La elaboración de los productos creativos, concebidos desde un enfoque híbrido que se mueve entre las acciones performáticas, los formatos digitales, la exploración del cuerpo y lo audiovisual, se plantea conceptualmente próxima al videoartivismo. Tales prácticas culturales implican, de acuerdo con Mateos y Sedeño, "cambios que subvierten estados de orden socio-político: normas, jerarquías y categorizaciones" (2018, p. 52). En estas líneas de trabajo algunas de las temáticas resultantes recayeron en la violencia de género con una reinterpretación de la obra pictórica del artista catalán Pere Borrell (1835-1910), *Huyendo de la crítica* (1874); o la mujer víctima de la sociedad de consumo, una sociedad materialista, superficial y machista revisitando desde una nueva mirada el legado de los "Grandes maestros", como Leonardo da Vinci o Murillo. Esta última línea hubo de abordar una interpretación crítica de la representación de las imágenes estereotipadas femeninas en el arte, conectada con la cultura visual contemporánea.

Profundizar desde una mirada crítica sobre lo que había venido sucediendo en el mundo de la creación artística ha generado un nuevo pensamiento de orientación feminista, logrando transformar la férrea concepción dominante del estudiantado durante este transcurso de despatriarcalización del conocimiento en los cursos académicos mencionados.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas precedentes no hemos hecho sino un breve desglose de los cambios y las innovaciones introducidas en el aula de Educación Artística, con la introducción de la perspectiva de género como denominador común. Al margen de los ejemplos mostrados, existen otra serie de modificaciones e incorporaciones que no se incluyen aquí por razones de espacio. No obstante, esperamos que sirvan para ilustrar una aportación más a la inclusión de la necesaria perspectiva de género en la docencia universitaria y, con más detalle, en la enseñanza de la Educación de las Artes Visuales y Plásticas.

En primer lugar, hemos podido comprobar que, uno de los puntos clave para la despatriarcalización del conocimiento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de Educación Artística ha residido en la revisión de la bibliografía feminista dado que, a lo largo de los pasos siguientes, habría de fundamentar el resto de acciones y de avances en la incorporación de la perspectiva de género en la materia impartida. La lectura crítica de los autores y las autoras seleccionados ha contribuido notablemente no sólo a maximizar los conocimientos teóricos, sino a la transformación de esa visión sesgada que el alumnado tenía asimilada en su imaginario colectivo relativa a las exclusiones producidas en el relato hegemónico de la Historia del Arte Occidental.

Resulta imprescindible seguir investigando en la misma línea pedagógica feminista para alcanzar resultados con un grado de amplitud mayor que ayuden a profundizar en las cuestiones aquí planteadas y mejorar la formación de los futuros y las futuras docentes en Educación Primaria.

8. REFERENCIAS

AQU Catalunya = Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Alario, T. (2008). Arte y feminismo. Editorial Nerea, S.A.

Comisión Europea (2016). Guidance on Gender Equality in Horizon 2020. Comisión Europea, Directorate-General for Research & Innovation.

De Pablo, F. y Lasa, M. (2019). ¡Dibújalo! Innova, crea y comunica de manera visual. LID Editorial Empresarial.

Mateos, C. y Sedeño, A. (2018). Video artivism: The poetics of symbolic conflict. [Videoartivismo: Poética del conflicto simbólico]. Comunicar, 57, 49-58. doi.org/10.3916/C57-2018-05.

Memoria de Verificación (2009-2010) del Título Oficial de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla. Grado en Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación. https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-primaria#edit-group-plani

Nochlin, L. (1971). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? En I. Valverde (Ed.) (2020). Situar en la historia. Mujeres, arte y sociedad (pp. 25-49). Ediciones Akal, S. A.

_____ (2022). Mujeres artistas. Ensayos de Linda Nochlin. M. Reilly (Ed.). Alianza Editorial.

Pérez Carreño, F. (1993). Artemisia Gentileschi. Historia 16. El arte y sus creadores, 13.

Phelan, P. (2005). Estudio. En H. Reckitt (Ed.). Arte y feminismo (pp. 14-50). Phaidon.

Pollock, G. (2010). Encuentros en el museo feminista virtual. Tiempo, espacio y el archivo. Ediciones Cátedra.

_____ (2022). Diferenciando en canon. El deseo feminista y la escritura de las historias del arte. Producciones de arte y pensamiento SL.

Porqueres, B. (1994). Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental. Horas y Horas la Editorial.

Reverter, S. (2017). Filosofia. Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. Xarxa Vives Publicacions.

_____ (2022). La perspectiva de género en la educación universitaria de grado. En S. Reverter (Ed.). Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género (pp. 9-25). Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Paidós.

Tuana, N. (2006). The Speculum of Ignorance. Hypatia, 21(3), 1-19.

LOS IMPACTOS POSITIVOS EN LA SALUD Y BIENESTAR DE LA DANZA ORIENTAL EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO. REVISIÓN Y PROPUESTAS

MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ SÁEZ
Universidad de Granada

GRACIA CRISTINA VILLODRES
Universidad de Granada

MARIELA BUSTOS ORTEGA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El estudiantado universitario está envuelto en una vorágine de obligaciones académicas que llegan a afectar su vida tanto a nivel físico como mental. Es conocido por todas las personas que las tareas se van acumulando a lo largo del curso, ocupando la mayoría del tiempo del alumnado, que va enfocándose en cumplir sus objetivos, olvidando la importancia de tener una buena salud física y mental para poder superar con éxito cualquier desafío estudiantil, así como los entresijos de la vida diaria.

La danza oriental puede aportar múltiples beneficios a la salud física y mental, así como nutrir otras áreas al adentrarse en sus orígenes facilitando la diversidad cultural, siempre en un ambiente feminista y con unos horarios y plataformas que faciliten el acceso y la participación a las clases.

Para ello se realiza una propuesta didáctica, con perspectiva feminista y una revisión bibliográfica.

1.1. ¿QUÉ ES LA DANZA ORIENTAL? ¿CUÁLES SON SUS ORÍGENES?

La danza oriental, también conocida como danza del vientre o Raks Sharqi en árabe, traducido como danza de oriente, es probablemente una de las danzas más antiguas. Sus orígenes se remontan a las culturas de Oriente, La India y Oriente Próximo. Aunque hoy en día son muchas las personas que creen que es una danza sensual cuyo objetivo era entretener a los hombres, se sabe que éstos, en realidad, no pudieron contemplar esta danza hasta nuestra época más actual. La danza oriental era interpretada por mujeres para las mujeres, formando parte de antiguos rituales de fertilidad y de ceremonias donde se adoraba a una diosa.

Los orígenes de la danza oriental reúnen diversas culturas, por lo que resulta complicado confirmar su origen exacto. Dando este origen por incierto. Su conexión con los rituales de fertilidad durante la edad media, la hacen especialmente fascinante. Las mujeres también solían realizar danzas en grupos para honrar a la madre tierra, en ceremonias consideradas espirituales y donde se enseñaba a bailar para celebrar y adorar a su diosa, invocando la fertilidad sexual y también como método de preparación al parto. Seguramente esta danza ritual fue la base de la danza oriental moderna, tal cual se conoce hoy en día.

1.2. LA HISTORIA DE LA DANZA ORIENTAL

se conoce hoy en día. El legado de mujeres que practicaban la danza del vientre para otras mujeres continuó hasta su historia más reciente.

A principios del siglo XV, en los harenes de Constantinopla se contrataban bailarinas gitanas de danza del vientre para entretener a las mujeres, y no al sultán. Practicaban la danza del vientre al estilo folk turco, con címbalos en los dedos y movimientos sencillos realizados en el suelo.

Algunas tribus gitanas realizaron viajes a Egipto y desarrollaron el popular estilo folk “Ghawazee” que incorpora muchos accesorios ostentosos como velos, espadas y velas, que todavía se utilizan actualmente. A principios del siglo XIX, se permitió a los hombres contemplar por primera vez la danza oriental, cuando se empezaron a representar bailes “gawazee” en teatros improvisados donde los gitanos extendían sus

alfombras. En 1834, las prohibiciones religiosas que se impusieron en El Cairo condenaron a la danza del vientre a la clandestinidad, aunque volvió a emerger en la década de 1850.

Cuando los europeos empezaron a viajar con más frecuencia, se despertó su fascinación por el norte de África y Oriente Próximo. Artistas como Renoir, Matisse o Ingres pintaron a mujeres de harenes, y en 1873 Oscar Wilde estrenó en Londres su obra Salomé, que presentaba la seductora danza de los siete velos. A partir de entonces comenzó a extenderse por toda Europa un fenómeno conocido como "Salomanía". La "Salomanía" kkegñi a Ámerica en 1893, cuando una bailarina llamada Little Egypt, actuó en la Exposición Mundial de Chicago. Sus movimientos exóticos se consideraron escandalosos para la época pero el público parecía sentirse hechizado y eso llevó a que las bailarinas de la danza del vientre aparecieran en muchas de las primeras películas de cine mudo que se hicieron en Hollywood.

Con el cambio de siglo, se comienzan a abrir clubes nocturnos en Norteamérica y en Orienta Próximo con la intención de satisfacer las demandas de los colonizadores y de los turistas occidentales. El público pagaba para contemplar a bailarinas glamourosas vestidas con trajes muy ornamentados. Bailaban sobre las puntas de los pies, realizando sutiles movimientos de cadera y gestos gráciles con brazos y manos, muy parecidos a los que se realizan en la danza oriental egipcia moderna.

Antes de que fuera acusada de ser una espía alemana durante la primera guerra mundial, Mata Hari era conocida en toda Europa por sus exóticos números de baile. La actitud de la sociedad estaba cambiando y el baile exótico se convirtió en una forma de liberación y de autoafirmación glamurosa para las mujeres.

La influencia de la danza del vientre fue enorme y llegó a inspirar a las grandes figuras de la danza moderna, como Isadora Duncan, Ruth St. Denis y Marta Graham.

Durante el movimiento de liberación de la mujer que emergió durante la década de los setenta, la danza del vientre experimentó otra época de renacimiento. En gran parte se debió a la publicación de un álbum realizado por una bailarina turca, Ozel turkbas, que también incluía un

folleto de instrucciones sobre cómo practicar la danza oriental. Coincidiendo con la revolución sexual, toda una generación de mujeres comenzó a practicar la danza oriental, cautivada por los movimientos liberadores, los trajes que mostraban el vientre y la camaradería con otras mujeres. Surgieron clases en las YWCA de toda América, los pantalones ceñidos a la cintura y lo bikinis que permitían mostrar el vientre desnudo por primera vez en la historia de la moda, y apareció la danza oriental en la revista Life. A medida que la danza iba adquiriendo popularidad, se convirtió en una manera de que las mujeres de todo el mundo afirmaran su poder y magnificencia individual.

En la actualidad, la danza del vientre es más popular que nunca, ya que la mayoría de las personas se dan cuenta de sus múltiples beneficios, así como del placer de aprender esta danza milenaria. Muchas personas disfrutan de esta antigua danza como una forma de ejercicio regular. Tanto en el pasado como en el presenta, la danza oriental anima a todas las personas a disfrutar de todo lo que aporta.

La característica más sorprendente y hermosa de la rica y colorida historia de la danza oriental, es que no solo ha perdurado hasta nuestros días, sino que ha evolucionado y se ha adaptado a la situación social, y política actual. Hasta el día de hoy, su legado se mantiene con una alta presencia de personas, incluyendo todos los géneros, lo cual la hace aún más interesante, enriqueciéndose de la diversidad.

1.3. BENEFICIOS DE LA DANZA ORIENTAL

La danza oriental es una disciplina con múltiples beneficios tanto físicos como mentales. no sólo proporciona una actividad física muy completa, de bajo impacto, que ayuda a mantener un peso adecuado y tonificar el cuerpo, esculpiendo la figura, sino que también estimula la autoestima valorando el cuerpo con una actitud mental positiva. las personas que practican este arte milenario se sienten con más confianza y contentas con su cuerpo sin esa falsa creencia de que para practicar esta danza hay que tener una complexión, o edad determinada. los beneficios se presentan para todo tipo de personas, de cualquier complexión y donde todas las edades están incluidas para practicarla.

Desde el primer momento en e que realizamos una sencilla figura de ochos, un movimiento muy básico y elegante en la danza oriental, ya se puede experimentar uno de los beneficios más importantes que se obtiene al practicar la danza del vientre. El simple hecho de girar los abdominales, glúteos y los muslos, de una forma nueva y placentera provoca un cambio de actitud en nuestro cuerpo, al sentir partes de nuestro cuerpo de las que antes no éramos conscientes, entrando con una conexión y movimientos distintos a los habituales que nos hacen redescubrirnos a nosotros mismos. En pocas sesiones será evidente el aumento de la confianza y mejora de la forma física. Es un excelente ejercicio cardiovascular, que, además, mejora la flexibilidad y el tono muscular. A diferencia de otras actividades en la danza del vientre se aíslan grupos musculares específicos, mientras se mueve una serie de ellos, otros se mantienen totalmente en reposo. Esta dinámica alarga sus músculos, esculpiéndolos y tonificándolos. La danza oriental es muy eficaz para trabajar la fuerza central del cuerpo, se trabajan los músculos de la parte superior del cuerpo, los abdominales y la zona pélvica, lo que ayuda a adoptar una buena postura y reforzar el suelo pélvico, así como a aliviar dolores menstruales. También mejora la coordinación, y con una sola sesión de una hora se experimenta una sensación de liberación que para muchas personas será una experiencia totalmente nueva y revitalizadora.

Hoy en día la mayoría de las personas llevan una vida muy ocupada y estresante, por lo que una sesión de danza del vientre supone una gran oportunidad de reclamar tiempo para uno mismo y desconectar de todas las obligaciones. Así se va descubriendo como esta danza ayuda a olvidarse del estrés y de la presión de las obligaciones, despertando la conciencia del estar en el momento presente.

1.4. LA MÚSICA Y LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

Cuando se está aprendiendo cualquier tipo de danza, es necesario entrenar el oído con el objetivo de reconocer las particularidades de su música. En la danza oriental, este entrenamiento comprende esencialmente el ritmo, la melodía y la dinámica de las distintas piezas musicales. Si se consiguen reconocer estos elementos y sentirlos como parte de uno mismo, la danza se convierte en una forma de expresar los sentimientos

y emociones, la sensualidad y la personalidad. De otro modo, será tan sólo un conjunto de pasos y movimientos mecánicos.

Nombraremos algunos instrumentos habituales en la música que se utiliza para la práctica de la danza oriental como son los instrumentos de percusión donde incluimos la darbouka, req, daff, tambores de marcoy sagat o crótalos. Algunos instrumentos de cuerda como el laud o el Qanun, y una selección de los de viento donde encontramos el ney, mizmar, mizwidj, y rababa, entre otros.

Hablaremos más ampliamente de un instrumento muy representativo de la danza oriental como es el darbouka. El darbouka proviene de antiguos instrumentos de percusión originarios de Anatolia y Mesopotamia. En Egipto es conocida como "tabla", "dumbek" o "derbukka", y en Siria, Líbano y Palestina, como "darbuka" o "derbake". En otros países, donde se baila danza oriental, recibe aún otros nombres. El instrumento tradicional estaba hecho de barro cocido y piel de cabra o cordero. Hoy en día, se están empleando materiales muy diversos, desde la madera y el yeso hasta el aluminio y el plástico. El parche del tambor puede ser de piel de pescado o de fibras sintéticas que se tensan mediante una llave. En la danza oriental, el darbouka desempeña un papel protagonista, puesto que marca el ritmo y, así, la base de la música. La comunicación entre el percusionista y la bailarina determina la interpretación de ambos, es decir, que ésta interpreta el ritmo con su cuerpo y, a la vez, el músico toca siguiendo sus pasos. Esta profunda complicidad se manifiesta en los solos de tambores de una de las formas más depurada de la danza oriental.

1.5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS CLASES ONLINE

La formación online, debe ser presentada y entendida como un ambiente de cooperación frente al aprendizaje, en el que se potencia la adquisición y desarrollo de competencias que dejan abiertas las posibilidades no solo a las competencias estudiantiles oficiales, sino al ocio, y disciplinas deportivas.

La investigación realizada por Koory en 2003 pone de relieve que la mayoría del estudiantado mejora sus resultados de aprendizaje a través

de formación online, es por esto por lo que algunos autores están considerando que la educación a distancia, así como otras actividades lúdicas, y disciplinas deportivas nacen para superar las diferentes brechas que pueden surgir de la formación presencial. (Pino, 2008)

Los beneficios que conlleva esta modalidad son numerosos y significativos. Se ha puesto especial énfasis en facilitar este tipo de escenario para diversas actividades que favorecen, por una parte, la simultaneidad de actividades teniendo presente la posibilidad de compatibilizarlas con el ámbito laboral, y, en segundo lugar, proporcionar el acceso a un amplio abanico de ofertas formativas, independientemente del lugar de residencia.

El proceso de actividades online permite el seguimiento del trabajo del alumnado tanto de manera grupal e individual, dando lugar a la retroalimentación, usando las diferentes herramientas que facilitan la interacción entre profesorado y estudiantado.

Algunas de las ventajas más representativas que encontramos a este sistema son entre otras, la eliminación de distancias físicas, la flexibilidad horario, la facilidad para interactuar, el acceso instantáneo e ilimitado a los recursos disponibles, la interactividad, flexibilidad, posibilidad de adaptación del proceso de la actividad y el aprendizaje, personalización de aprendizaje, resolución inmediata de problemas, ejercicio continuado de reflexión, construcción de nuevos conocimientos de forma inmediata, facilita la interacción entre diferentes áreas de conocimiento, registro continuado del progreso formativo, facilita el uso y consumo de materiales, y ahorro en tiempo y economía, ya que las clases online suelen ser más económicas que las presenciales y al no tener que desplazarse se evita el gasto de transporte.

Nombraremos ahora algunos de los inconvenientes que muestra también este sistema de formación como que en ocasiones supone un coste inicial en el mantenimiento de conexión, así como en los dispositivos necesarios, es complejo mantener condiciones de privacidad, hay ausencia de contacto directo, puede suceder que haya falta de motivación por algún miembro del alumnado y que sea más dificultoso mantener activa la cohesión grupal.

Debemos dejar de concebir esta manera de realizar una formación como una herramienta exclusiva para personas que no pueden cursar o realizar actividades presenciales, y afirmar que es una formación muy completa y opcional, la cual se puede combinar con clases presenciales y diferidas según la necesidad.

2. OBJETIVOS

- Analizar los principales aspectos negativos que sufre el estudiantado universitario a nivel físico y mental a lo largo del curso.
- Mejorar la salud y bienestar del alumnado universitario.
- Analizar los resultados positivos en la salud y el bienestar aportado por la danza oriental en el estudiantado universitario.
- Proponer para ello una clase de danza oriental presencial, con opción a clase online con posibilidad de combinar ambas y disfrutarlas en diferido, con lo cual facilitar la asistencia teniendo en cuenta lo complicado y estresante de cursar un grado universitario, facilitando al máximo el disfrute de la actividad. Para ello se incluye un horario de mañana y otro de tarde, para que tanto el alumnado que cursa su grado universitario por la mañana como en la tarde, tenga la opción de asistir.
- Propuesta de una investigación acerca de los resultados de los beneficios obtenidos pasado un periodo de un año de haber asistido a las clases de danza oriental
- Trabajar en un entorno feminista, para interactuar con total confianza, y promover un ambiente de igualdad de género como base principal del encuentro semanal, donde respetar la diversidad, inclusión y reconocer además de valorar y respetar el papel y la contribución de todos los géneros en los distintos ámbitos de la sociedad.
- Mantener la motivación y la participación en la actividad propuesta para obtener el máximo de beneficios deseados.

- Incluir iniciación para el conocimiento de la música oriental así como de los instrumentos más utilizados en la misma, así como eventualmente recibir clase con música en directo.

3. METODOLOGÍA

- Clases a través de la aplicación Zoom, de una hora y media de duración, una vez a la semana, en horario de mañana y tarde, con posibilidad de asistencia presencial, online o diferido. Facilitando la asistencia al máximo para el disfrute de la actividad de todas las personas interesadas
- Se selecciona a todos los estudiantes que cumplan el requisito de estar cursando un grado universitario.
- En las clases se aplica no solo un calentamiento previo y posterior a la actividad, sino un conocimiento progresivo de los movimientos solares y lunares de la danza oriental, así como introducción al conocimiento básico de sus orígenes, música, instrumentos, aislamiento corporal, muscular, trabajo de equilibrio, expresión, interpretación, uso apropiado de la vestimenta, trabajo en equipo, entre otros.

4. RESULTADOS

Revisión bibliográfica.

Se encuentra un estudio (Salihu, 2021), sobre el efecto de personas con y sin síntomas de enfermedades musculoesqueléticas que han participado en actividades de danza, sobre los síntomas de la depresión, la ansiedad y el estrés, en adultos, confirman que las intervenciones con baile, reducen significativamente los síntomas de depresión, el estrés y la ansiedad; y los adultos con o sin trastornos musculoesqueléticos se beneficiarían de participar en una intervención del baile durante al menos 150 minutos por semana. Por lo cual se recomienda incorporar intervenciones de baile en las activades de promoción de la salud, para promover el bienestar físico y psicológico.

Otro estudio (Zapata, 2017) realizado con el objetivo de comparar el bienestar psicológico y el bienestar social, global y por dimensiones formado por un equipo de alumnado universitario que practica danza folclórica de distinta índole, con otro equipo de características parecidas que no practica esta actividad, demuestra que los resultados muestran que los estudiantes que practican danzas folclóricas, manifiestan mayor bienestar psicológico, bienestar social que aquellos que no lo practican, a nivel global y de sus dimensiones. De ello, se infiere que existe la posibilidad de que ambos tipos de bienestar sean percibidos de forma diferente en quienes practican danzas folclóricas.

Por otro lado, varios autores han realizado investigaciones indicando que los aportes que la danza puede otorgar en beneficio de la salud tanto física como psicológica, así como sus distintas aplicaciones, que pueden ser utilizadas como intervención terapéutica, favoreciendo la expresión de emociones, el aumento de la autoestima, la cohesión social y la manifestación de conductas que lleven a las personas a sentirse bien y por lo tanto a un mayor bienestar (Silva, 2013). Por lo cual, se realiza una revisión teórica, analizando es concepto de danza y como se puede usar de distintas formas, desde la antropología, la psicología y el arte, así como sobre el bienestar y las emociones positivas, desde la psicología positiva intentando saber si es posible que la danza promueva bienestar y emociones positivas. Se podría conceptualizar la danza como una sucesión de movimientos del cuerpo, los cuales se ejecutan siguiendo un ritmo y que generalmente se acompaña de música, pero la danza es también una forma de comunicación no verbal de expresión de emociones y sentimientos. Así, al preguntarse ¿por qué y para qué los seres humanos bailan? Se encuentran varios motivos, religiosos, espirituales, artísticos, así como transmisión de valores y legados culturales o, para compartir la alegría de celebrar momentos importantes de la vida y en la actualidad también, cada vez con más frecuencia, con fines terapéuticos. Así, se puede visualizar a la danza como una forma de comportamiento de los seres humanos que, según el contexto, la época y la sociedad en la que se encuentren podrán tener distintos fines y expresiones, artísticas y estéticas, sociales, culturales, recreativas, pedagógicas, terapéuticas, rituales, religiosas o mágicas. En la actualidad, la danza se integra en las

actividades que ofrecen los gimnasios y centros dedicados al deporte, el ballet clásico, la danza oriental, la contemporánea o los ritmos y bailes sociales: salsa, merengue, tango; forman parte de las ofertas, ya que la música motiva al ejercicio, dado que el moverse al ritmo de la música activaría los circuitos de placer del cerebro; siendo el baile una alternativa amena y divertida en la búsqueda de la salud y el bienestar físico. La danza como actividad física tiene varios beneficios sobre éste.

En esta revisión encontramos citas como "Bailar no solo puede aportar más años de vida, sino lo que es mucho más importante: mucha más calidad de vida a los años que vivamos" (Robert, 2014, p.108) y Alpert (2011, citado en Kokkonen, 2014), afirma que la danza aumenta la actividad de las áreas pre-frontal y temporal del cerebro, afectando de manera positiva a la memoria, la capacidad para planificar y realizar tareas simultáneas y aumenta la agilidad en el trabajo y la atención.

Por lo que esta revisión bibliográfica nos muestra como la danza en general aporta beneficios a la salud de las personas.

No se encuentran artículos de estudios científicos específicos relacionados con los beneficios en la salud física y bienestar de la danza que estén especializados en los estudiantes universitarios.

5. DISCUSIÓN

La necesidad del estudiantado universitario de realizar actividades fuera de las jornadas de estudio y de trabajo de grado, son evidentes debido al estrés, dolencias musculares y otros achaques que se manifiestan debido a grandes periodos de estudio frente a un ordenador normalmente, lo que provoca un malestar físico y psicológico en varios aspectos de su vida.

Tras revisar distintos artículos de investigación respecto a los beneficios de la danza se encuentra que, en su mayoría, avalan que esta disciplina en cualquiera de sus variantes aporta importantes beneficios en la salud física y mental de las personas que la practican.

Siendo la danza oriental una disciplina artística que incorpora una actividad física apta para personas de todo tipo de género, complexión y

edad, lo que la hace muy atractiva y resulta de fácil acceso para distintos grupos de personas, en especial para el alumnado universitario.

Un estudio publicado en la revista Journal of Education and Practice en 2016 examinó los efectos de la danza del vientre en la flexibilidad y la fuerza muscular en un grupo de mujeres adultas. Los resultados mostraron que después de un programa de entrenamiento de danza oriental de 12 semanas, las participantes experimentaron mejoras significativas en la flexibilidad y la fuerza muscular.

Otro estudio, publicado en la revista Journal of Physical Therapy Science en 2018, examinó los efectos de la danza oriental en la salud cardiovascular en un grupo de mujeres adultas mayores. Los resultados mostraron que después de un programa de entrenamiento de danza oriental de 12 semanas, las participantes experimentaron mejoras significativas en la frecuencia cardíaca en reposo y la presión arterial.

Además de los beneficios físicos, la danza oriental también se ha relacionado con mejoras en la salud mental. Un estudio publicado en la revista Complementary Therapies in Clinical Practice en 2016 examinó los efectos de la danza oriental en la ansiedad y la depresión en un grupo de mujeres adultas. Mostrando los resultados, que después de un programa de entrenamiento de danza oriental de 8 semanas, las participantes experimentaron una reducción significativa en los síntomas de ansiedad y depresión.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la danza oriental ha demostrado tener beneficios significativos para la salud física y mental. Además de ser una forma divertida y expresiva de ejercicio, también puede ayudar a mejorar la flexibilidad, la fuerza muscular, la salud cardiovascular y reducir la ansiedad y la depresión en las personas que la practican.

Por lo cual se confirma la necesidad de esta propuesta didáctica de integrar una clase de danza presencial de una hora y media semanal, con horario tanto de mañana como tarde, presencial y online con opción y acceso a las clases en diferido, con una perspectiva feminista, dada la

escasa propuesta de actividades similares en el estudiantado universitario.

Ante la falta de documentos científicos específicos relacionados con los beneficios en la salud física y bienestar de la danza que oriental que estén especializados en los estudiantes universitarios, se realiza una propuesta de investigación para comenzar un estudio y poder obtener todos los datos de los beneficios recibidos a través de la práctica de la danza oriental, pasado un año de la puesta en marcha de la activad anteriormente citada, de una clase de una hora y media de danza oriental para el estudiantado universitario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento a la familia que es nuestro máximo apoyo y el motor de todo nuestro esfuerzo, a las compañeras que han creído en este proyecto y nos han animado a realizarlo, compartiendo nuestra motivación e ilusión en todo momento, así como a Foro Donna que nos ha dado la oportunidad de participar en el I Foro Internacional Interdisciplinar especializado en la docencia online e investigación sobre entornos digitales de aprendizaje, desde perspectivas feministas y de género lo cual ha hecho posible compartir ponencias, opiniones y conocer a participantes con los cuales hemos tenido la suerte de dialogar sobre el alcance de la pedagogía digital crítica feminista en diferentes áreas de conocimiento.

8. REFERENCIAS

Cabrera, A. M. (2015). Danza, bienestar y emociones positivas una mirada desde la psicología positiva.

Díaz, V. M., Urbano, E. R., & Berea, G. A. M. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 33-43.

Dolphina (2005). Bellydance. Londres. Doring Kindersity Limited

El-Kader, S. M. A., & Al-Jiffri, O. H. (2018). Effect of belly dance on cardiovascular risk factors and quality of life in women with overweight or obesity. Journal of Physical Therapy Science, 30(8), 1001-1006.

Korek, D. (2005). Danza del vientre. Madrid. Editorial Océano.

Saberi-Karimian, M., & Daneshmandi, H. (2016). The effects of belly dance on anxiety and depression in women. Complementary Therapies in Clinical Practice, 22, 35-39.

Salihu, D., Kwan, R. Y. C., & Wong, E. M. L. (2021). The effect of dancing interventions on depression symptoms, anxiety, and stress in adults without musculoskeletal disorders: An integrative review and meta-analysis. Complementary therapies in clinical practice, 45, 101467. https://n9.cl/ls2oq

Shahidi, M., Moammeri, H., & Zamanian, M. (2016). The effect of 12 weeks of belly dance on female flexibility and muscular endurance. Journal of Education and Practice, 7(18), 63-68

Zapata Jara, A. A. (2017). Bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios que realizan danzas folklóricas.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU APLICACIÓN EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL[3]

LAURA GUERRERO PUERTA
Profesora Sustituta Interina en la Universidad Pablo de Olavide
Universidad Internacional de la Rioja y Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

En España, la igualdad de género es un tema de gran importancia para el gobierno, la sociedad y la economía. La Constitución española es una de las más avanzadas del mundo en materia de igualdad de género y establece los principios básicos de la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres. La igualdad de género está protegida por leyes específicas como la Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, que establece los derechos y deberes de ambos sexos en materia laboral y profesional. Esta ley es el fundamento legal para la igualdad de género en España y se ha aplicado con el fin de eliminar todas las discriminaciones de género (Lombardo, 2003).

Además, los sucesivos gobiernos españoles han ido aprobado una serie de políticas para promover la igualdad de género. Estas incluyen el Plan de Igualdad de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, que busca eliminar la brecha de género en todas las áreas de la vida. También se han implementado programas específicos para mejorar la situación de las mujeres, como el Programa de Igualdad de Género en el Empleo, que promueve el empleo de mujeres en el sector laboral. Estas políticas han

[3] Trabajo enmarcado en el proyecto de investigación "CONECTANDO EL APRENDIZAJE Y EL TRABAJO SIGNIFICATIVO EN ANDALUCÍA: INVESTIGACIÓN COMPARADA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN EL CICLO FORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL" de la convocatoria Proyectos I+D+i Junta de Andalucía 2021.

ayudado a reducir la discriminación de género y a mejorar la situación de la mujer en España (Guerrero, 2017) .

A pesar de los avances, todavía existen algunas desigualdades de género en España. La desigualdad salarial entre hombres y mujeres sigue siendo una realidad, y la tasa de empleo de mujeres sigue siendo inferior a la de los hombres. Además, el acceso a puestos de alta dirección sigue siendo limitado para las mujeres, lo que significa que la brecha de género en el ámbito laboral sigue siendo significativa. Sin embargo, el gobierno español está tomando medidas para tratar de reducir estas desigualdades de género y promover la igualdad entre hombres y mujeres.

Por otro lado, los delitos relacionados con motivos de género en España tienen una presencia significativa en la sociedad. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), durante el año 2021, el número de mujeres víctimas de violencia de género aumentó un 3,2%, alcanzando un total de 30.141. Esta cifra representa una tasa de 1,4 víctimas por cada 1.000 mujeres de 14 años o más. Por otro lado, el número de víctimas de violencia doméstica disminuyó un 0,5%. lo muestra que, a pesar de los esfuerzos por prevenir la violencia de género, todavía hay una cantidad significativa de mujeres que son víctimas de este tipo de violencia.. En el año 2021, en concreto, se registraron 30.141 victimizaciones de mujeres (INE, 2022).

Aunque no todo es negativo, y en los últimos años los cambios que han ido introduciéndose han provocado una transformación en los conceptos de masculinidad y femineidad, en el reconocimiento de la diversidad sexual, de la autodeterminación de género, así como se ha avanzado notablemente en la forma en que estos temas son abordados el tema en el ámbito educativo, a través de las distintas etapas del sistema escolar (Vázquez-González, 2021) .

La educación temprana es un elemento clave para el desarrollo y la formación de los niños. Estudios recientes han demostrado que los primeros años de la vida son fundamentales para formar los patrones de comportamiento y desarrollar habilidades que perdurarán hasta la edad adulta. Por ello, se resalta cada vez más importancia de una perspectiva de género en la educación infantil, con el objetivo de promover la

igualdad de género y prevenir la discriminación de género desde temprana edad (Guerrero, 2017b).

Este estudio exploratorio pretende analizar la perspectiva de género en España y su aplicación en la etapa de educación infantil (0 a 6 años). Para ello, se realizará una investigación basada en la recopilación de datos primarios y secundarios y en la realización de entrevistas a expertos y profesionales relacionados con el ámbito educativo. El objetivo principal de este estudio es contribuir al conocimiento sobre la aplicación de esta perspectiva en las aulas con niños y niñas en edad preescolar.

Para el desarrollo de este capítulo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación, que serán exploradas a través de un análisis de la literatura.

- ¿Qué es la perspectiva de género?
- ¿Cómo podemos aplicar la perspectiva de género en la educación?
- ¿De qué manera se promociona la perspectiva de género en la normativa educativa española actual?
- ¿Cómo podemos aplicar la perspectiva de género en la educación infantil?
- ¿En qué debe basarse la formación de los docentes de educación infantil para la correcta aplicación de la perspectiva de género?

2. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de estudio

Los estudios exploratorios son una importante herramienta para la investigación científica, en especial en educación. Estos estudios permiten a los investigadores entender mejor los problemas educativos y comprender cómo abordarlos de forma efectiva. Los estudios exploratorios ayudan a los investigadores a recopilar información para establecer hipótesis, identificar posibles factores de influencia, establecer relaciones entre variables y comprender mejor los procesos educativos. Esta

información es esencial para la investigación cualitativa y cuantitativa, como también para la toma de decisiones informadas. Los estudios exploratorios también pueden ayudar a los educadores a descubrir problemas no detectados previamente o comprender mejor los problemas ya conocidos (Aguilera, 2014; Rother, 2007).

Este estudio exploratorio se basó en un enfoque cualitativo, a través de una revisión bibliográfica no sistemática.

2.2. Fuentes de datos

Se revisaron documentos, artículos y libros relacionados con la perspectiva de género y su aplicación en la educación infantil. Esto incluyó publicaciones de revistas científicas, libros de texto y materiales en línea.

2.3. Proceso de recopilación de datos

Para recopilar los datos se realizó una búsqueda no sistemática de los documentos relevantes. Esto implicó la búsqueda de palabras clave en bases de datos, como ResearchGate, Google Scholar y Science Direct. Se realizaron búsquedas manuales en librerías y bibliotecas para encontrar materiales que se relacionen con el tema.

2.4. Análisis de datos

Los datos recopilados se analizaron de forma cualitativa para identificar patrones y temas recurrentes. Esto incluyó la revisión y la codificación de los datos recopilados. Los resultados fueron discutidos para determinar conclusiones y recomendaciones.

2.5. Evaluación de la calidad de la evidencia:

Se realizó una evaluación de la calidad de la evidencia para garantizar la fiabilidad de los resultados. Esto implicó la evaluación del contenido, la fuente y la metodología de los documentos revisados.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación se han organizado siguiendo el orden de las preguntas de investigación planteadas.

3.1. ¿QUÉ ES LA PERSPECTIVA DE GÉNERO?

La perspectiva de género es una forma de entender el mundo que se refiere a la forma en que la sociedad construye la masculinidad y la feminidad, y cómo éstas afectan a las relaciones entre los géneros. Esta perspectiva se basa en la idea de que las relaciones entre los géneros son construidas a través de una variedad de factores culturales, económicos, políticos, sociales y personales. Estas relaciones son, a su vez, el resultado de un sistema de jerarquías sociales que dan lugar a la desigualdad de género (Berga-Timoneda, 2005; Lamas, 1996).

La perspectiva de género es un concepto amplio que abarca una variedad de temas relacionados con la igualdad, la equidad y la justicia social. Esto incluye temas como el acceso a la educación, el empleo y los servicios, la violencia basada en el género, la participación política, el trato de los migrantes y los derechos reproductivos. Esta perspectiva también abarca la forma en que los estereotipos de género influyen en la forma en que los hombres y las mujeres se ven a sí mismos y a los demás (Guerrero, 2017)

Desde una perspectiva de género, la lucha por la igualdad de género es una lucha por la libertad y la justicia para todos los géneros. Esto significa que los individuos de todos los géneros deben tener los mismos derechos y oportunidades. Esto significa también que los estereotipos de género deben ser erradicados para permitir que todos los individuos se sientan seguros y libres de estereotipos (Pastor-Vicedo et al., 2021; Ángel et al., 2007).

Desde esta perspectiva, se entiende que los cambios en el contexto social, económico y político tienen un efecto directo en la igualdad de género. Por ejemplo, una mujer puede tener una mejor educación y mayores oportunidades de empleo si los gobiernos garantizan la igualdad de género en el acceso a la educación y el empleo. Igualmente, una mujer puede sentirse más segura y libre de violencia si los gobiernos toman

medidas para erradicar la violencia basada en el género (Berga-Timoneda, 2005; Lamas, 1996).

Además, desde una perspectiva de género se entiende que hay una interconexión entre la violencia, el acceso a la educación y los servicios, la participación política y los derechos reproductivos. Esto significa que las personas de todos los géneros deben tener igualdad de derechos y oportunidades en todos estos ámbitos. Por ejemplo, si se reducen los niveles de violencia, también se mejorarán los niveles de participación política y los derechos reproductivos.

En resumen, la perspectiva de género es un concepto amplio que abarca una variedad de temas relacionados con la igualdad, la equidad y la justicia social. Esta perspectiva entiende que los cambios en el contexto social, económico y político tienen un efecto directo en la igualdad de género. Además, esta perspectiva aboga por la libertad y la justicia para todos los géneros, y por la erradicación de los estereotipos de género para permitir que todos los individuos se sientan seguros y libres de estereotipos.

3.2. La perspectiva de género en la educación.

La educación es un área en la que la perspectiva de género puede tener un gran impacto. Esta perspectiva ayuda a los educadores a reconocer y abordar los prejuicios de género, los estereotipos y las desigualdades en el aprendizaje. Al incorporar la perspectiva de género en la educación, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor comprensión de los roles de género, el comportamiento relacionado con el género, la identidad de género y la diversidad sexua (Guerrero, 2017; Pastor-Vicedo et al., 2021; Ángel et al., 2007)l.

Una de las formas principales en las que la perspectiva de género se puede aplicar en la educación es a través de la modificación de los contenidos curriculares. Los contenidos curriculares deben reflejar la diversidad de la sociedad y presentar una variedad de perspectivas y experiencias. Esto incluye incluir libros, películas, discusiones y debates que representen diferentes perspectivas de género. Al proporcionar contenido que aborde los prejuicios de género y los estereotipos, los

educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor comprensión y respeto por la diversidad de género (Guerrero, 2017).

Además de los contenidos curriculares, los educadores también pueden aplicar la perspectiva de género en la educación al diseñar un entorno de aprendizaje inclusivo. Esto incluye promover actitudes inclusivas y respetuosas hacia todos los estudiantes, sin importar su sexo, identidad de género u orientación sexual. Los educadores también deben crear un entorno de aprendizaje que respete las opiniones y las ideas de todos los estudiantes. Esto significa evitar la discriminación, el acoso, el abuso y el bullying (Martínez et al, 2019).

Una forma importante de aplicar la perspectiva de género en la educación es a través de la formación de los profesores. Los educadores deben estar familiarizados con los problemas relacionados con el género y deben conocer las mejores prácticas para abordar estos problemas. Esto incluye comprender los estereotipos de género, los prejuicios de género y cómo estos pueden afectar el aprendizaje. Esto significa también entender cómo la orientación sexual, la identidad de género y la diversidad cultural afectan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Sánchez- Soriano, 2020; Martínez et al, 2019).

En definitiva, la perspectiva de género es un enfoque interdisciplinario que se refiere a la forma en que el género afecta a la experiencia humana. La educación es un área en la que esta perspectiva puede tener un gran impacto. Al incorporar la perspectiva de género en la educación, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor comprensión y respeto por la diversidad de género. Esto incluye modificar los contenidos curriculares para reflejar la diversidad de la sociedad, crear un entorno de aprendizaje inclusivo y proporcionar formación a los profesores sobre la perspectiva de género. Estas son algunas de las formas en las que la perspectiva de género se puede aplicar en la educación.

3.3. La perspectiva de género en la normativa educativa actual:

Durante la dictadura de Francisco Franco, la educación se regía principalmente por leyes establecidas en el Plan de Estudios Nacional de 1962. El género no era explícitamente abordado en esta legislación, y se daba

por sentado que los estudiantes seguirían las normas de conducta tradicionalmente asociadas con su sexo. Esto significaba que los niños se les enseñaba a ser fuertes, autoritarios y competitivos, mientras que a las niñas se les enseñaba a ser dóciles, sumisas y serviciales. Esta situación se mantuvo durante la mayor parte de la dictadura. Sin embargo, en los años finales de la dictadura, surgieron movimientos de resistencia que exigían el reconocimiento de los derechos de las mujeres. Esta presión llevó al gobierno de Franco a abrir su política educativa, siendo más "inclusivo" con el papel de la mujer.

En España, el género ha sido incluido en las leyes educativas desde la democracia de forma progresiva. Desde los años 80 se han realizado diversas reformas legislativas para incorporar el género en la educación. El objetivo de estas reformas ha sido promover la igualdad de género y eliminar la discriminación basada en el género en la educación.

En los años 90 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE), que estableció la igualdad de trato en la educación. Esta ley establece que los alumnos deberán recibir la misma educación, sin discriminación por razón de género. La LOE también establece el derecho a la libre elección de materias, sin discriminación por género. Desde entonces, se ha avanzado notablemente en éste ámbito, en el que algunos consideran que la anterior ley, La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), supuso un paso atrás, aunque recientemente esta ley ha sido sustituida, y está en proceso de ser derogada legislativamente. La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMLOE) incluye la perspectiva de género como uno de los principales objetivos de la educación. Esta perspectiva va dirigida a fomentar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, así como a promover el respeto y la no discriminación de ningún tipo.

La LOMLOE establece que el currículum educativo debe incluir contenidos relacionados con la perspectiva de género, así como actividades y proyectos que fomenten la igualdad entre los sexos. Esto debe incluir tanto la educación para la igualdad como el desarrollo de habilidades y competencias específicas para cada sexo, y la promoción de la no discriminación.

Además, la ley estipula que los centros educativos deben contar con un profesorado adecuadamente formado en temas relacionados con la perspectiva de género, y que deben promover el uso no discriminatorio del lenguaje.

La LOMLOE también estipula que los centros educativos deben contar con un equipo de trabajo que esté especialmente formado para abordar los casos de acoso por motivos de género. Esto incluye un protocolo de actuación en caso de que se produzca un caso de acoso.

Por último, la ley exige que los centros educativos desarrollen programas para fomentar la tolerancia y el respeto entre mujeres y hombres. Estos programas deben abordar tanto el acoso, como los estereotipos de género, la educación afectivo-sexual y el empoderamiento de la mujer.

3.4. La perspectiva de género en la educación infantil:

Esta perspectiva es fundamental para la educación infantil, ya que los niños comienzan a formar su identidad desde una edad temprana. Es importante que los educadores y los padres sean conscientes de esto y trabajen para promover la igualdad de género desde la primera infancia.

En primer lugar, los educadores de la etapa de educación infantil deben tener en cuenta que el niño está en una etapa en la que está aprendiendo sobre sí mismo y los roles que desempeñan las personas en la sociedad. Los educadores deben ofrecer un entorno seguro para los niños que les permita explorar la identidad de género sin prejuicios. Esto significa que los educadores deben evitar juicios sobre el género y la identidad de género de los niños. Por ejemplo, si un niño quiere jugar con un juguete de niña, los educadores deben permitírselo sin juzgarlo (Guerrero, 2017)..

En segundo lugar, los educadores de la etapa de educación infantil también deben evitar darles a los niños estereotipos de género. Los estereotipos son ideas erróneas sobre los papeles que los hombres y las mujeres deben desempeñar en la sociedad. Estos estereotipos a menudo se presentan a los niños a través de los libros infantiles, la televisión y el cine. Los educadores deben tratar de limitar la exposición de los niños a estos estereotipos. Por ejemplo, los educadores deben buscar libros infantiles

que cuenten historias con personajes que rompan con los estereotipos de género (Guerrero, 2017).

Además, los educadores de la etapa de educación infantil deben trabajar para promover la igualdad de género. Esto significa que los educadores deben tratar de promover la igualdad de género en todas las áreas de la vida de los niños, desde la educación hasta la recreación. Por ejemplo, los educadores pueden trabajar para promover la igualdad de género a través de la educación, ofreciendo a los niños iguales oportunidades para aprender, independientemente de su género. Los educadores también pueden promover la igualdad de género a través de la recreación, ofreciendo a los niños la misma cantidad de tiempo para jugar, independientemente de su género (Guerrero, 2017)..

En última instancia, los educadores de la etapa de educación infantil pueden trabajar para promover el respeto por la diversidad de género. Esto significa que los educadores deben tratar de explicar a los niños que existen diferentes formas de identificación de género. Por ejemplo, los educadores pueden explicar a los niños que algunas personas se identifican como hombres, algunas como mujeres y algunas como no binarias. Los educadores también deben tratar de explicar a los niños que todas las formas de identificación de género son válidas y deben ser respetadas (Guerrero, 2017)..

Así, la perspectiva de género es fundamental para la educación infantil. Los educadores pueden promover la igualdad de género en la etapa de educación infantil al evitar los estereotipos de género, promover la igualdad de género y educar a los niños sobre la diversidad de género. Si los educadores pueden trabajar para promover la igualdad de género desde la primera infancia, esto ayudará a los niños a desarrollar una identidad saludable que los prepare para un futuro en el que todas las formas de identificación de género sean respetadas y valoradas (Guerrero, 2017).

3.5. La formación de los docentes de educación infantil para la correcta aplicación de la perspectiva de género.

La formación en perspectiva de género para el trabajo de docentes en educación infantil es una habilidad esencial para la buena educación de los niños de 0 a 6 años. La formación en perspectiva de género ayuda a los docentes a desarrollar una visión más amplia y profunda de la identidad de género y la diversidad sexual, así como a comprender las diversas maneras en que el género es construido y experimentado. Esta formación también puede ayudar a los profesores a aprender a enseñar de una manera que sea inclusiva y respetuosa de todos los niños y niñas de esta etapa de edad (Abril & Romero, 2006; Castro- Zubiazrreta & del Río, 2022; Montero, 2020).

Una formación en perspectiva de género para los profesores de educación infantil puede comenzar con una explicación básica de los conceptos de género, identidad de género y orientación sexual. Esto ayudará a los profesores a comprender los términos y los conceptos básicos que se utilizan para hablar sobre el género. Una vez que los profesores comprendan estos conceptos, se les pueden enseñar estrategias para crear un entorno educativo inclusivo, respetuoso y seguro para todos los niños y niñas, independientemente de su identidad de género. Estas estrategias incluyen la eliminación de estereotipos sexistas y los estereotipos de género, así como la enseñanza de una variedad de roles y comportamientos relacionados con el género (Abril & Romero, 2006; Castro- Zubiazrreta & del Río, 2022; Montero, 2020).

Para formar a los profesores en perspectiva de género, los educadores deberían proporcionar ejemplos concretos de cómo pueden ayudar a los niños a desarrollar una identidad de género saludable. Por ejemplo, los educadores pueden mostrar a los profesores cómo alentar a los niños a explorar y expresar sus propias preferencias de género sin limitarlos a los roles de género establecidos. Los profesores también pueden aprender a crear un clima de aceptación de la diversidad en el aula, en el que los niños no se sientan excluidos o discriminados por su identidad de género (Abril & Romero, 2006; Castro- Zubiazrreta & del Río, 2022; Montero, 2020).

Además, los educadores también pueden proporcionar recursos útiles a los profesores para ayudarles a incorporar la perspectiva de género en su práctica de enseñanza. Estos recursos pueden incluir libros de lectura para niños que presenten diversos roles y comportamientos relacionados con el género, actividades para el aula que fomenten la aceptación de la diversidad, y materiales para ayudar a los profesores a hablar con los niños sobre el género de una manera inclusiva (Abril & Romero, 2006; Castro- Zubiazrreta & del Río, 2022; Montero, 2020).

Además de los recursos, los educadores también pueden proporcionar a los profesores entrenamiento para crear una cultura en el aula que fomente el respeto a la identidad de género de los niños. Esto incluye la creación de reglas en el aula que fomenten el respeto y el apoyo a la diversidad, así como la implementación de protocolos para responder a los comportamientos discriminatorios. Los educadores también pueden ofrecer entrenamiento para ayudar a los profesores a comprender cómo el género se expresa en el desempeño académico y cómo pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con el género. (Abril & Romero, 2006; Castro- Zubiazrreta & del Río, 2022; Montero, 2020)

En resumen, la formación en perspectiva de género para los profesores de educación infantil es indispensable para ayudar a los profesores a comprender el género, así como para crear un entorno inclusivo y seguro para todos los niños y niñas. Esta formación debe incluir una explicación básica de los conceptos relacionados con el género, así como la proporción de recursos y entrenamiento que ayuden a los profesores a comprender y aplicar la perspectiva de género en su práctica de enseñanza. Al proporcionar a los profesores la formación adecuada, los educadores pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con el género, así como una identidad de género saludable y una mayor aceptación de la diversidad.

4. CONCLUSIONES

En relación a las preguntas planteadas, se ha determinado en este estudio el papel de la perspectiva de género en la educación española,

particularmente en la educación infantil. Se ha estudiado el modo en el que la perspectiva de género se promueve en la normativa educativa española actual, así como la forma en que se debe aplicar en la educación infantil.

En primer lugar, se ha establecido que la perspectiva de género es un marco de referencia para la comprensión de la igualdad de género y las relaciones entre los hombres y las mujeres. Esta perspectiva tiene un papel fundamental en la educación, ya que permite fomentar la igualdad de género en la escuela.

En segundo lugar, se ha destacado que la normativa educativa española actual promueve la perspectiva de género en la educación. Esta normativa establece la obligación de incluir la perspectiva de género en los planes de estudio de todas las asignaturas de la educación primaria, secundaria y universitaria. Esta normativa también establece que los docentes deben incorporar la perspectiva de género en su trabajo diario.

En tercer lugar, se ha señalado que la perspectiva de género debe ser aplicada en la educación infantil. Esto significa que los docentes de educación infantil deben promover la igualdad de género en el aula. Esto se puede hacer a través de la promoción de una educación inclusiva, en la que se respeten los derechos de todos los alumnos.

Por último, se ha destacado la importancia de la formación adecuada de los docentes de educación infantil. Esta formación debe incluir el conocimiento de la perspectiva de género y su aplicación en la práctica docente. Esto es especialmente importante para promover la igualdad de género en la educación infantil y garantizar la inclusión de todos los alumnos.

En conclusión, la perspectiva de género es un marco de referencia básico para promover la igualdad de género en la educación. La normativa educativa española actual establece la obligación de incluir la perspectiva de género en los planes de estudio y los docentes deben aplicarla en su práctica docente. Por otra parte, la formación de los docentes de educación infantil en perspectiva de género es esencial para promover la igualdad de género en la educación. Esto permitirá garantizar la inclusión de todos los alumnos en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Abril, P., & Romero, A. (2006). Género en la Educación Infantil: la formación del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 11(3), 1-22.

Aguilera Eguía, R. (2014). ¿ Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis?. Revista de la Sociedad Española del Dolor, 21(6), 359-360.

Ángel, J. B., García, E. F., & Zamorano, M. Á. S. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(2).

Berga-Timoneda, A. (2005). La perspectiva de género: una nueva mirada a la realidad social. Educación social: Revista de intervención socioeducativa.

Castro-Zubizarreta, A., & del Río, O. M. G. (2022). Educación infantil con perspectiva de género: del pensamiento a la acción (Vol. 268). Ed. Universidad de Cantabria.

Guerrero-Puerta, L. (2017, December). La educación infantil en España y Reino Unido. Situación actual y líneas de desarrollo. In Trabajo presentado en la V Congreso Virtual Internacional sobre Transformación e innovación en las organizaciones. Universidad Autónoma de Yucatán.

Guerrero-Puerta, L. (2017, November). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. In II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI (pp. 68-74).

INE. (2022). The number of women who were victims of gender violence increased. Retrieved January 22, 2023, from https://ine.es/en/prensa/evdvg_2021_en.pdf

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Revista de Educación y Cultura de la sección, 47, 216-229.

Lombardo, E. (2003). La europeización de la política española de igualdad de género. Revista Española de Ciencia Política, 9, 65-82.

Martínez-Gómez, N., Giménez-García, C., Nebot-Garcia, J. E., Elipe Miravet, M., & Ballester-Arnal, R. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas.

Montero Gálvez, M. (2020). Enseñanza de la igualdad de género en el aula de Educación Infantil. Una metodología por rincones desde una perspectiva de género.

Pastor-Vicedo, J. C., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte, 23-31.

Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática X Revisión narrativa. Acta paulista de enfermagem, 20, v-vi.

Sánchez-Soriano, J. J., & García-Jiménez, L. (2020). La investigación en comunicación LGTBI en España: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Revista Prisma Social, (28), 161-175.

Vázquez González, J. (2021). Respuestas políticas y sociales a las demandas del colectivo LGTBIQ+ en España. Atención a la diversidad afectivo sexual-corporal y de género: evidencias recientes

SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA: PROPUESTAS COEDUCATIVAS QUE AMPARAN LOS DERECHOS INFANTILES

MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ
Universidad de Granada

ROCÍO LORENTE GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU establecen principios orientados a promover la igualdad, la inclusión y sostenibilidad social de las personas y colectivos en el espacio social. En este sentido, la Universidad de Granada establece propuestas para desarrollar actividades transversales o específicas de actuación acorde con los ODS-UGR 2030. En adhesión a estos planteamientos, desde el Grado de Educación Infantil consideramos prioritario impulsar acciones que sensibilicen en la coeducación desde la etapa de Educación Infantil.

Aunque en los objetivos del título sí menciona el "Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y de accesibilidad universal de personas con discapacidad, y los valores propios de una cultura de paz y valores democráticos". Y también se recogen algunas características relacionadas con la igualdad en la competencia general CG3 ("Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos") y en la competencia específica CDMB13 ("Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e

intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible”).

Sin embargo, estas intenciones propositivas carecen de concreción para ser estudiadas en una materia específica del plan de estudios de la titulación del Grado de Educación Infantil, de hecho, no existe ninguna materia explícita relacionada con la educación para igualdad y la inclusión de la perspectiva de género como categoría conceptual y de análisis que conforme un eje de acción en la formación de las futuras maestras de educación infantil.

Unido a ello, hay que mencionar que se trata de unos estudios feminizados, atendiendo a los mandatos de género social e históricamente establecidos (Rabazas Romero y Ramos Zamora, 2006), que obedece, además, a los procesos de socialización sexistas y estereotipados de género, que las sitúan en el desarrollo de las acciones de cuidado, limitando ya desde la infancia los itinerarios educativos posteriores, precisamente aquellas elecciones que merman el acceso a estudios STEM (Sáinz, 2020).

Por ello, está justificada la pertinencia de esta actividad si queremos avanzar hacia los ODS de la Agenda 2030, mediantes acciones formativas en una Facultad de Ciencias de la Educación para posibilitar espacios, temáticas y talleres que supongan un medio posible de reflexión para un cambio en la acción socio-educativa desde instituciones y espacios públicos que nos pertenecen y que se deben repensar desde otras miradas más pacíficas, que generen espacios educativos y de convivencia que nos permitan tomar conciencia del impacto de las desigualdades de los roles de género que aprendemos en los distintos espacios de socialización, y que se establecen como un marco hetero-normativo impuesto desde la infancia.

1.1. Marco teórico

El marco normativo existente ampara el desarrollo de acciones formativas que fomenten principios democráticos en materia de educación para la igualdad, coeducación y de sensibilización dotando a las futuras docentes de las herramientas necesarias que permitan deconstruir estereotipos sexistas y discriminatorios desde la etapa de educación infantil,

permitiendo una atención de cuidados y educativa respetuosa con la cultura infantil (Hoyuelos, 2021) y los derechos que les corresponde como ciudadanos acorde con lo estipulado en la *Convención de los Derechos de la Infancia* de la ONU (UNICEF, 2006).

Desde la Universidad de Granada, su adhesión a las *Estrategias de Desarrollo Humano Sostenible UGR 20□0* (ODS 4, Educación de Calidad; ODS 5, Igualdad de Género), junto a su *II Plan de Igualdad*, establece propósitos de acción que van en sintonía con la propuesta presentada. En concreto, el Eje 1, Cultura de Igualdad, establece en su objetivo 1.3. "Desarrollar una cultura de igualdad e inclusión en la universidad basada en la visibilización y superación de los estereotipos de género, y que incida en el valor de la diversidad en la convivencia", dentro del cual encontramos un objetivo más específico centrado en "promover la formación y capacitación en materia de igualdad y feminismo entre la comunidad universitaria" (1.3.3.). El Eje 3, Investigación y Docencia, también avala "promocionar la inclusión de las mujeres como fuente y sujeto de la investigación" (objetivo 3.1.), así como "adoptar las medidas necesarias para que dentro del sistema universitario se reconozcan los estudios de género como mérito a tener en cuenta y se consideren afines de forma transversal a todas las titulaciones" (3.1.4.).

Desde la investigación, autoras como Subirats (1994) han dedicado la mayor parte de su trayectoria académica a investigar cómo educar en la igualdad de género y a situar la evolución histórica de la educación de las mujeres, caracterizada por establecer un modelo separado y diferenciado desde el siglo XVIII, hasta que se planteó la generalización de la escuela mixta y la escolarización femenina. Aunque siempre bajo el prisma de examinar cómo la escuela mixta ha perpetuado elementos de discriminación sexista que han falseado el desarrollo de una pedagogía de la coeducación. Esta autora presenta líneas de trabajo fundamentales para estudiar el sexismo que todavía perdura en el sistema educativo: "la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, el androcentrismo en el lenguaje, los libros de texto y las lecturas infantiles, la interacción escolar" (*ibíd.*, p. 63 y sigs.).

De estas líneas de trabajo, nos interesa la referida a los libros de texto y a las lecturas infantiles, para analizar el sexismo presente en los libros de texto, al constituir un material básico presente en las distintas etapas del sistema educativo, que presenta una determinada información, configura el contenido que es digno de ser aprendido y legitiman aquello que debe ser aprendido. Así, los libros de texto escolares "constituyen un instrumento privilegiado para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo (…) Su papel es tan importante porque tratan de representar, de reflejar la realidad, seleccionando aquellos elementos culturales que se consideran más valiosos, es decir, representan el conocimiento legítimo y legitimado social e institucionalmente y lo ofrecen organizado pedagógicamente para ser enseñado y aprendido en las escuelas" (Le Goff, en Vega, 2007, p. 107). El análisis debe atender a fijar la atención en cuestiones tales como el lenguaje utilizado, los contenidos que aparecen y el enfoque desde el que se aborda, así como todo lo relativo a las imágenes y a quiénes aparecen en su representación, si están presentes las niñas y cómo aparecen, entre otros aspectos (Blanco, 2007).

También es relevante estudiar las narrativas e imaginarios que funcionan desde la infancia como mecanismos simbólicos y materiales que perpetúan la desigualdad estructural entre hombres y mujeres. En este sentido, atender a los elementos patriarcales y androcéntricos que inciden en la socialización infantil es clave para transformar los roles de género sexistas y estereotipados, propiciando el derecho a una educación en igualdad desde la infancia. De manera más específica, interesa analizar qué ocurre con la literatura infantil y la socialización diferencial y estereotipada de género que encubre los cuentos infantiles. Abordar un análisis con perspectiva de género en los cuentos infantiles es clave desde un contexto social, formativo y universitario que debe sensibilizar para propiciar una igualdad real que transforme los roles desigualitarios que los cuentos infantiles siguen transmitiendo y se plantee una perspectiva coeducativa (Ros García, 2012).

En la formación de profesionales de la educación infantil es fundamental una atención educativa a la infancia que las conciencie y sensibilice en el desarrollo de los derechos infantiles que niños y niñas tienen reconocidos. Este planteamiento está en sintonía con los ODS. El ODS 4, sobre

la educación de calidad, incide en una educación equitativa, inclusiva y que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas, que contribuya a reducir las desigualdades, a lograr la igualdad de género y escapar del ciclo de pobreza. En este sentido, la atención educativa a la infancia es clave si queremos educar desde la base, proporcionando una educación que sea respetuosa con los derechos que los niños y las niñas tienen en un contexto democrático (UNICEF, 2006), garantizando un bienestar social para la población infantil (Gaitán, 2006), desde el desarrollo de una cultura infantil propia y característica de la infancia (Dalhberg, Moss y Pence, 2005).

Sobre estos preceptos se desarrollan proponemos acciones que atiendan al desarrollo de una atención educativa a la infancia que consolide el derecho a la educación infantil a partir del nacimiento, en la garantía de un principio democrático de equidad e igualdad, que no sitúe en desventaja ni desigualdad social a la población infantil (Cebolla-Boado, Radl y Salazar, 2014) y que comprometa institucionalmente al Estado, a las Comunidades Autónomas y a los Ayuntamientos en la apuesta por la inversión en educación infantil y garantizar una plaza para cada niño y cada niña (León, 2017). En este sentido, en España existen experiencias de trabajo con la infancia consolidadas desde el ámbito municipal que merecen ser conocidas por las estudiantes en formación del Grado en Educación Infantil. Por su relevancia, destacamos las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y las cuatro Escuelas Infantiles Municipales de Granada (Arlequín, Belén, Duende y Luna), acercándonos en este caso a la experiencia del proyecto educativo granadino iniciado en la década de los años ochenta del pasado siglo y que es un referente para la infancia, la familia y el conjunto de profesionales que la integran (Alcrudo, Alonso, Escobar *et al.*, 2015).

Como pedagogías alternativas interesa la filosofía educativa de Emmi Pikler, centrada en el respeto a la autonomía infantil y a recibir unos cuidados de calidad en la infancia, desde unos planteamientos que permitan la manipulación y experimentación infantil. Atendiendo a las aportaciones de Herrán Izagirre (2013), los ejes fundamentales del desarrollo infantil son "el establecimiento de una relación vincular privilegiada con un adulto estable que dispensa a cada niño (…) con unos

cuidados de calidad" (p. 37) y la "promoción de la total autonomía en el movimiento y la actividad infantil, sin ninguna intervención directa, pero sí indirecta, para proponer, construir y reconstruir permanentemente los sucesivos escenarios que semejante actividad precisa" (*ibíd.*). En este caso, atenderá a la importancia de la mano para el descubrimiento, la sensorialidad y el juego infantil, aspecto último que está recogido como derecho (art. 31) en la *Convención de los Derechos de la Infancia*, y que el pedagogo italiano Tonucci (2018) firmemente lleva defendiendo desde otros planteamientos complementarios.

Por último, conocer la filosofía educativa de Reggio Emilia para el trabajo con la infancia es fundamental porque es un ejemplo de una política educativa municipal, con reconocimiento internacional, centrada en desarrollar una acción educativa infantil desde el ejercicio de una responsabilidad democrática, participativa, cooperativa y dinámica, que promueva la igualdad de género y una sociedad más justa, inclusiva y sostenible. Este planteamiento, impulsado por Malaguzzi, plantea un compromiso social para promocionar los derechos de la infancia y una nueva concepción del niño (Malaguzzi, Castagnetti, Rubizzi *et al.*, 2005), generando una política respetuosa para el trabajo con la infancia (Dahlberg y Moss, 2011).

Por tanto, la propuesta para desarrollar en la Facultad de Ciencias de la Educación es necesaria y pertinente, si consideramos las carencias existentes en la formación del Grado de Educación Infantil. Supone un reto para el profesorado que está comprometido con impulsar acciones formativas que doten a las estudiantes (futuras docentes de educación infantil) de herramientas para deconstruir los estereotipos sexistas que perviven en la socialización de la infancia, en un contexto en el que los derechos de la infancia (el derecho a la educación en igualdad, el derecho al juego infantil…) debe primar para desarrollar una labor educativa profesionalizada y respetuosa con la cultura infantil.

2. OBJETIVOS

El objetivo general consiste en ofrecer un espacio de análisis reflexivo que aporte orientaciones a las futuras maestras de educación infantil para

el desarrollo de acciones formativas en igualdad desde la etapa infantil, periodo de vida que es fundamental para posibilitar una socialización infantil desprovista de estereotipos de género, que perpetúan desigualdades desde la infancia entre niños y niñas, y que, además, conculcan el desarrollo de los derechos infantiles internacionalmente reconocidos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer la contribución de la perspectiva de género en la investigación y acción educativa como categoría conceptual y analítica para la formación de las futuras docentes con una mirada crítica, de justicia y equidad.
- Mostrar investigaciones y experiencias educativas que sensibilicen a las futuras maestras de educación infantil sobre la prioridad de formarse y dotarse de herramientas coeducativas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje desde la infancia no sexistas ni estereotipados.
- Concienciar al estudiantado sobre el impacto que los procesos de socialización según los roles diferenciado de género provoca en las elecciones y en las trayectorias educativas y escolares de niños y niñas desde la infancia.
- Identificar la relevancia de las pedagogías activas en la infancia para promover acciones socioeducativas que sean respetuosas con la educación para la igualdad, con los cuidados infantiles y con la promoción respetuosa de los derechos de la infancia.

3. METODOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA

La propuesta de acción presentada está alineada con las *Estrategias del Desarrollo Humano Sostenible- ODS UGR 20□0* (ODS 4, Educación de Calidad; ODS 5, Igualdad de Género) y con el *II Plan de Igualdad 2020-202□*de la Universidad de Granada (por ejemplo, Objetivo 1.3. -1.3.3-; Objetivo 3. -3.1.4.). Está planificada para desarrollarse en el segundo semestre del curso académico 2022/2023, con una sesión en marzo, dos

sesiones en abril, otra en mayo y otra a principios de junio. Se han organizado dos conferencias y tres talleres de trabajo dirigidas a sensibilizar a las futuras maestras en educación infantil –así como a los miembros de la comunidad universitaria que se inscriban gratuitamente en cada sesión– sobre la prioridad de formarse en acciones de educación para la igualdad que transformen prácticas y elementos de socialización diferencial de género desde la infancia. Estas acciones de concienciación deben implicar una revisión crítica de los roles de género atribuidos en la socialización infantil, de sus implicaciones y de la importancia de debatir y replantearse la profesionalización de la acción en la etapa de educación infantil.

Está previsto que las sesiones estén organizadas en torno a una exposición inicial que introduzcan los fundamentos teóricos principales para aproximarnos a la temática relevante de cada sesión del ciclo de conferencias. Estas sesiones se acompañarán de recursos audiovisuales, de ejemplos y de algunas actividades pensadas para propiciar acciones que doten de herramientas para trabajar la igualdad en el aula, contribuyendo a la transformación y al cambio social para modificar los mandatos de género y construir unas relaciones y prácticas sociales que fomenten la igualdad de género. También es clave que las actividades permitan un desarrollo participativo e interactivo que involucre al estudiantado y que priorice el diálogo y la reflexión sobre el tema de conocimiento propuesto.

Este planteamiento metodológico de las participantes irá acompañado, a posteriori, de una serie de interrogantes cuya finalidad sea reflexionar y compartir, desde un planteamiento crítico y dialógico, sobre la prioridad de reconfigurar unas prácticas educativas y sociales que impactan de manera desigualitaria y jerarquizada en las expectativas sociales que niños y niñas van construyendo a través de procesos de socialización que merman oportunidades para ellas, hecho que, además, vulnera el desarrollo de los derechos humanos y de los derechos de la infancia.

Descrita la metodología de trabajo, presentamos las actividades planificadas para el segundo ciclo de conferencias. La conferencia inicial examinará el *sexismo en los manuales escolares*. Pretende reflexionar sobre la necesidad de seleccionar adecuadamente el material escolar, evitando que incluyan elementos sexistas. Para ello, se aborda primero un marco

teórico, donde se analiza la importancia que tiene el libro de texto, recurso didáctico muy utilizado por el profesorado, como elemento socializador (Guichot Reina y de la Torre Sierra, 2021). En particular, se observa cómo puede influir, a través de las imágenes y del discurso escrito, en la construcción de la identidad personal del estudiantado. Partiendo de otras investigaciones que se han hecho sobre la temática, y que se iniciaron desde principios de los ochenta en España, se ofrecen herramientas para analizar las imágenes, el lenguaje utilizado (si es inclusivo o no), así como el contenido del discurso verbal. Se presta especial atención a las actividades en que aparecen hombres y mujeres, para determinar si existe una socialización diferencial por género. Junto al análisis cualitativo, se recomienda y se enseña a hacer un análisis cuantitativo para determinar la frecuencia de aparición de los personajes de uno y otro sexo (De la Torre Sierra y Guichot Reina, 2023). Se trata de una sesión que permitirá interactuar mediante el diálogo y la participación, para involucrar al estudiantado en la detección del sexismo en los libros de texto.

La segunda conferencia plantea estudiar las *narrativas e imaginarios en la infancia* desde una *mirada coeducativa*. La propuesta formativa tiene como finalidad facilitar estrategias desde la coeducación para la identificación y el análisis crítico de los mecanismos simbólicos y materiales que perpetúan la desigualdad estructural entre mujeres y hombres desde la infancia (Cárdenas-Rodríguez, Otero Gutiérrez y Monreal-Gimeno, 2022). En particular, atiende a varios objetivos: analizar desde una perspectiva coeducativa el proceso de socialización patriarcal y androcéntrica desde los primeros años de vida, facilitar estrategias para la interiorización de la coeducación en el estudiantado del Grado en Educación Infantil, y compartir recursos coeducativos de referencia en la etapa de Educación Infantil, de manera más específica, cuentos coeducativos para transformar los estereotipos de género que generan una socialización jerarquizada para las niñas (Otero Gutiérrez, 2013, 2016).

A continuación, los talleres conforman parte de la acción formativa. Un primer taller está centrado en compartir las experiencias y reflexiones del trabajo sobre las *vivencias*, el *crecimiento* y los *aprendizajes* que se desarrolla actualmente en las cuatro *Escuelas Infantiles Municipales de Granada* (Arlequín, Belén, Duende y Luna). Se iniciará con un breve

recorrido del trabajo educativo desarrollado desde 1980, trayectoria en la que han ido construyendo un proyecto educativo de 0 a 6 años con la implicación de niños y niñas, familias y profesionales. A continuación, se expondrá un encuadre inicial donde se exponga el concepto de infancia, de escuela y comunidad educativa. Se reflexionará sobre la vida cotidiana de los niños y niñas de 0 a 6 años: sentido, organización, papel del adulto, criterios educativos… presentando algunas ejemplificaciones de los proyectos que actualmente se desarrollan en las escuelas y las bases que fundamentan estas estrategias educativas (Blasi, 2003, 2005, 2006).

El segundo taller propone un acercamiento al estudio del juego libre a partir de la pedagogía pikleriana, pedagogía activa e innovadora pero aún poco desarrollada en España. Se trata de la pedagogía liderada por Emmi Pikler que consiste en proporcionar unos cuidados personalizados al máximo, un marco de vida estable, un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada etapa de desarrollo y, en especial, en promover la completa libertad de movimientos en la infancia (Herrán Izagirre, 2013). El movimiento libre del niño requiere de una relación basada en el respeto a las necesidades y los ritmos de cada niño, que supone reflexionar y repensar cómo se está trabajando actualmente y cómo se debe hacer en base a esta filosofía (Martínez Agut y Monzó Martínez, 2022).

A través de esta sesión se profundizará en la importancia de la observación para poder ofrecer espacios y materiales pertinentes adaptados a las competencias y fases del desarrollo del infante, teniendo en cuenta la singularidad de éste y sus ritmos. Los niños pequeños están llenos de curiosidad, espíritu experimental e ideas. A medida que exploran el mundo que los rodea, descubren conexiones importantes y aprenden mucho de su propio movimiento y juego. Su juego es un descubrimiento independiente, durante el cual implementan sus propias ideas y planes, prueban, practican y aprenden de sus actividades de juego. Debemos apoyar y acompañar este proceso de aprendizaje creando espacios de movimiento y juego sencillo y seguro, al mismo tiempo que debemos ofrecer la oportunidad de experimentar, explorar y ofrecer un juego infantil desprovisto de estereotipos de género (Del Paso Sánchez, s.f.).

El último taller presentará *estrategias prácticas* para *introducir Reggio Emilia* en *espacios educativos* en la *educación infantil*. La experiencia

educativa de Reggio Emilia, impulsada por el maestro y pedagogo Malaguzzi, representa una política educativa local para la infancia pero analizada como un fenómeno global, por su singularidad en los fundamentos pedagógicos y en la visión de concebir que el niño/la niña son los verdaderos protagonistas de la acción educativa desde sus *cien lenguajes*, en alusión al poema de Malaguzzi y los diversos lenguajes poéticos como formas de expresión en la infancia (Hoyuelos, 2004; Cagliari, Castagnetti, Giudici *et al.*, 2017).

El objetivo es ofrecer una perspectiva práctica sobre el enfoque pedagógico de Reggio Emilia. Las bases teóricas son fundamentales en cualquier pedagogía o filosofía educativa y se trabajan de manera regular en la Facultad. Es muy enriquecedor conocer cómo se llevan a la práctica dichos aspectos teóricos, especialmente durante la formación inicial docente. La disertación muestra una filosofía educativa para la infancia reconocida internacionalmente, donde la participante muestra su experiencia como maestra en una escuela italiana enfocada en la filosofía educativa reggiana. Se relacionarán los aspectos fundamentales de la filosofía reggiana con el desarrollo de un taller práctico sobre Reggionarra y el arte de relatar historias y cuentos (Martínez Romero, s.f.).

4. RESULTADOS

Con el desarrollo de las sesiones contribuiremos a integrar la perspectiva de género en la formación de las profesionales de educación, concienciar sobre la relevancia de participar en acciones formativas relacionadas con la educación para la igualdad, para deconstruir roles diferenciados de género en la socialización de la infancia, posibilitar unas relaciones educativas y sociales que promuevan la igualdad y la equidad, a la vez que se incida en la profesionalización de acciones de cuidado respetuosas con la cultura infantil, en una etapa que es fundamental en la trayectoria de vida.

Las actividades planificadas permitirán reflexionar desde una perspectiva crítica sobre las bases socio-políticas que legitiman esta situación desigual y jerarquizada, para re-direccionar acciones con argumentos de justicia social y derechos humanos, trabajar la importancia de integrar

la perspectiva de género en educación, eliminando prejuicios, estereotipos y roles diferenciados por género, e incorporando en la formación docente y en las aulas de infantil referentes culturales y de socialización que trasciendan la imposición socio-cultural establecida.

El desarrollo de la experiencia formativa posibilita su difusión en eventos científicos, a partir de la recopilación de información derivada del formulario y de los interrogantes que las personas inscritas hayan respondido al finalizar cada una de las sesiones. A partir de información, se organizará un escrito científico susceptible de remitir a un congreso y/o alguna revista especializada.

5. CONCLUSIONES

El ciclo de conferencias presentado para desarrollar con estudiantado del Grado de Educación Infantil está argumentado ante la carencia de acciones formativas en igualdad de género en su plan de estudios. Sobre todo, es prioritario repensar los roles de género que se siguen perpetuando a través de los espacios de socialización, para generar acciones que atiendan al desarrollo de los derechos que niños y niñas tienen reconocidos.

Desarrollar actividades coeducativas que conciencie a las futuras maestras de infantil sobre los estereotipos y desigualdades de género que se siguen reproduciendo, es una acción clave para propiciar una transformación educativa y social desde la infancia. Los ODS de la Agenda 2030 es una oportunidad para reflexionar e introducir acciones que impacten sobre el cambio de los roles y estereotipos de género transmitidos desde distintos espacios de socialización, incluido el sistema educativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Propuesta aprobada y financiada por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad correspondiente al Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (COF-IGU225-2022), en cofinanciación con el Vicedecanato de Extensión Universitaria y Responsabilidad Social, y el Departamento de Pedagogía, ambos

pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A. y Vallejo, A. (2015). La Educación Infantil de 0 a 6 años en España. Editorial Fantasía. Creative Commons.

Blanco, N. (2007). Materiales curriculares coeducativos. En Consejería de Educación, Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación (pp. 73-83). Junta de Andalucía.

Blasi, M. (2003). La vida cotidiana de 0 a 6 años. Aula de Infantil, 11, 5-10.

Blasi, M. (2005). El currículum en educación infantil. Infancia en Europa: Revista de una Red de Revistas Europeas, 9, 10-11.

Blasi, M. (2006). La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales. Infancia: educar de 0 a 6 años, 100, 10-13.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, Cl., Rinaldi, C., Vecchi, V. y Moss, P. (2017). Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia. Morata-Ministerio de Educación.

Cárdenas-Rodríguez, R., Otero Gutiérrez, G. y Monreal-Gimeno, C. (2022). Instrumentos para el análisis de la Coeducación en los centros educativos. RESED: Revista de Estudios Socioeducativos, 10, 213-226.

Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Fundación La Caixa.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas. Graó.

Dahlberg, G. y Moss, P. (2011). Introducción. Nuestra Reggio Emilia. En C. Rinaldi (2011), En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender (pp. 13-36). Red Solare- Reggio Children- Grupo Editorial Norma.

Del Paso Sánchez, Z. (Sin fecha). [Escuela de Padres y Madres. Acompañamiento Respetuoso]. Facebook. Recuperado el 16 de abril de 2023, de https://www.facebook.com/escdepadresymadres/

De la Torre Sierra, A.M. y Guichot Reina, V. (2023). Referentes literarios en los manuales escolares de la España democrática: diagnóstico del androcentrismo mediante el análisis crítico del discurso. Paedagogica Historica, 59(1), 145-170. DOI:10.1080/00309230.2022.2137817

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Política y Sociedad, 43(1), 63-80.

Guichot Reina, V. y De la Torre Sierra, A.M. (2021). Formación del profesorado y coeducación: una experiencia de diagnóstico del sexismo en los manuales escolares de la España democrática. En J.M. Romero Rodríguez, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J.M. Sola Reche (Coord.), Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible (pp. 169-181). Dykinson.

Herrán Izagirre, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2(3), 37-56.

Hoyuelos, A. (2021). Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica. Morata.

León, M. (2017). Invertir en infancia temprana. En J. Zalakaín y B. Barragué (Coords.), Repensar las políticas sociales (pp. 69-85). Editorial Grupo 5.

Malaguzzi, L., Castagnetti, M., Rubizzi, L. y Vecchi, V. (2005). De viaje con los derechos de las niñas y de los niños. Octaedro-Rosa Sensat.

Martínez Agut, M.P. y Monzó Martínez, A. (2022). Innovación en las prácticas de movimiento libre, seguro y confiado en la primera infancia: Emmi Pikler y el Instituto Lóczy. En A. Payà Rico (Coord.), Pedagogías alternativas y educación en los márgenes del siglo XX: XXI Coloquio de Historia de la Educación. Universitat de València.

Martínez Romero, S.M. (s.f.). [Una maestra en Italia]. Facebook. Recuperado el 16 de abril de 2023, de https://www.facebook.com/maestraenitalia/

Otero Gutiérrez, G. (2013). [SuperLola]. Youtube. Recuperado el 16 de abril de 2023, de https://www.youtube.com/watch?v=LVAfqiVM9qw

Otero Gutiérrez, G. (2016). [Lalo, el príncipe rosa]. Youtube. Recuperado el 16 de abril de 2023, de https://www.youtube.com/watch?v=Gr56pfgFTpQ

Subirats, M. (1994). Conquista la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación, 6, 49-78.

Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. Encounters on Education, 7, 43-70.

Ros García, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación, 22, 329-350.

Sáinz, M. (2020). Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM: ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas? Colección Actualidad. Centro de Estudios Andaluces, 84, 1-22.

Tonucci, F. (2018). Manual de guerrilla urbana: para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos. Graó.

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos de la Infancia. UNICEF Comité Español.

Vega, A. (2007). Mujer y educación. Una perspectiva de género. Aljibe.

EVALUACIÓN DEL POTENCIAL DIDÁCTICO DE UNA SERIE DE TELEVISIÓN PARA FORMAR DOCENTES SENSIBLES AL GÉNERO

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda una investigación para evaluar el potencial didáctico de la serie de televisión *La ley de Lidia Poët* (Iuculano y Orsini, 2023) para formar docentes sensibles al género. Con esta finalidad, se comenzará revisando el marco jurídico vigente, que establece la necesidad de proporcionar formación sobre igualdad de género al profesorado. Igualmente, se revisará el potencial didáctico de las series de televisión desde el punto de vista de la pedagogía crítica feminista y se llevará a cabo una revisión de la biografía de Lidia Poët. Seguidamente se expondrá la metodología de investigación y los principales resultados obtenidos, discutiendo tanto el potencial de la serie como sus principales limitaciones. Todo ello, con la finalidad última de proporcionar algunas orientaciones didácticas que permitan utilizar la serie en el contexto de la formación inicial y continua del profesorado.

1.1. MARCO JURÍDICO

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, establece que las administraciones educativas deberán garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de trato, evitando que los estereotipos de género reproduzcan las desigualdades históricamente existentes entre hombres y mujeres. Con este fin, se contemplan distintas medidas, como la revisión de materiales didácticos, la incorporación del principio de igualdad de género y la coeducación en la formación inicial y continua del profesorado, el reconocimiento del

papel de las mujeres a lo largo de la historia en diferentes campos de conocimiento o la promoción del equilibrio de género en los órganos de control y gobierno de los centros docentes.

En esta misma línea, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), otorga al sistema educativo el papel de promover la igualdad entre mujeres y hombres, garantizando la eliminación de cualquier tipo de discriminación y la superación de estereotipos y conductas sexistas. Para lograr este objetivo, la ley establece una serie de medidas concretas que deben ser aplicadas en los distintos niveles educativos, siendo una de las más destacadas la inclusión de contenidos relacionados con la igualdad y la prevención de la violencia de género en el currículo de la educación no universitaria. Esto implica que se deberá formar al alumnado en materia de igualdad y se fomentará la educación afectivo-sexual, con el objetivo de evitar conductas violentas y discriminatorias.

Con el fin de poder poner en práctica las anteriores medidas, las órdenes ECI/3845/2007, ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007 regulan la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria respectivamente, estableciendo que los futuros docentes deberán desarrollar su competencia en el diseño de espacios de aprendizaje capaces de atender a la diversidad, la igualdad de género, la equidad, la educación emocional y el respeto hacia los derechos humanos. La adquisición de esta competencia está directamente relacionada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, que establece la necesidad de una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todas las personas.

1.2. LAS SERIES DE TELEVISIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES SENSIBLES AL GÉNERO

La utilización de series de TV y otros recursos multimodales está cobrando cada vez mayor relevancia en contextos formativos, rompiendo con las estrategias didácticas tradicionales basadas en la mera transmisión verbal de información. Recientemente se han llevado a cabo algunas experiencias en el campo de la formación del profesorado en las que se han utilizado series de TV como recurso didáctico (Rovira-Collado, 2019; Saíz y Parra, 2017).

En el mundo actual, el entretenimiento constituye un motor para la difusión de la cultura, hasta el punto de que Sandlin et al. (2010) consideran las series de televisión como *pedagogías de la cultura popular y la vida diaria*. La nueva sensibilidad de la generación Z, y su gran interés por las plataformas de streaming, justifican el uso de series de televisión como herramienta didáctica en la formación del profesorado más joven, dado que permiten captar mejor sus intereses más inmediatos (Leduc y Acosta., 2017; Tabuenca y Sánchez, 2021). En este contexto, el uso de series de TV puede favorecer la motivación y el compromiso de los estudiantes con la materia (Lasekan y Méndez, 2022). Además, teniendo en cuenta que no es posible desarrollar toda la formación del profesorado a través de experiencias directas en centros educativos, las series de televisión se pueden utilizar como experiencias vicarias que facilitan el análisis y la reflexión acerca de la práctica en un contexto seguro. En este sentido, cobra especial relevancia el desarrollo de habilidades de decodificación y análisis crítico de la información contenida en la serie (Espejo et al., 2022).

El uso de series de TV para la formación de docentes sensibles al género presenta numerosas ventajas adicionales, constituyendo una herramienta excepcional para visibilizar las barreras históricas que han sustentado, y sustentan en el mundo actual, la discriminación de la mujer. Al tomar cierta distancia respecto a los personajes de la serie, los estereotipos de género se hacen más claros y evidentes, lo que permite estimular procesos de reflexión crítica y favorecer la empatía hacia las personas que sufren discriminación (Norton y Pavlenko, 2004). Por otra parte, ciertas series permiten ofrecer modelos de personas capaces de desafiar las normas de género, promoviendo otras más diversas e inclusivas, lo que, de acuerdo con Butler (2006), estimularía el cambio social en la conceptualización del género. Es particularmente interesante el valor de las series de televisión para desenmascarar los mecanismos de poder que sostienen la desigualdad en las relaciones de género y otras estructuras de dominación como las categorías clase o etnicidad (Light et al., 2015). A través de la ficción televisiva es posible cuestionar las normas de género dominantes, empoderando así a las figuras femeninas y mostrando modelos relacionales no patriarcales. En este contexto, a través de la

identificación con los personajes, los espectadores pueden ensayar imaginariamente distintas conductas y actitudes que cuestionan los estereotipos sociales, ampliando sus habilidades metacognitivas y abriéndose a nuevas posibilidades de acción.

Con todo, el uso didáctico de las series debe ir más allá del mero visionado del material audiovisual, siendo necesario programar actividades complementarias que permitan profundizar en la comprensión y análisis crítico de sus mensajes en relación con cuestiones como el género y el poder, de manera que se utilicen en el marco de una pedagogía crítica feminista (Jarvis, 2020). En este sentido, se debería plantear un diseño didáctico que estimule el aprendizaje significativo, creando un clima de confianza entre los docentes en formación que favorezca el diálogo y la comunicación acerca de las relaciones de género. Una vez logrado ese clima de confianza, es posible avanzar hacia un cuestionamiento de estereotipos y prejuicios fuertemente arraigados en el imaginario colectivo.

1.4. EL CASO DE LIDIA POËT

Para realizar el presente estudio se ha seleccionado la serie *La ley de Lidia Poët,* con base en el interés de su contenido para sensibilizar en cuestiones de género, su actualidad, el dinamismo con el que se desarrolla y el éxito de audiencia que ha tenido.

La serie presenta una de estas biografías históricas impactantes, la de la primera abogada italiana que logró colegiarse. La protagonista, nacida en una familia acomodada, cursó estudios de Magisterio y Derecho. En 1883 logró el ingreso en la Orden de Fiscales y Abogados de Turín, aunque pronto vio cercenadas sus aspiraciones profesionales. El Tribunal de Apelaciones de Turín, a expensas del Fiscal General del Reino, le negó el derecho a ejercer la abogacía, argumentando que la admisión a los cargos públicos, en el caso de las mujeres, debía ser expresamente contemplada por la ley. Su posterior recurso ante la Corte Suprema fue también desestimado. A consecuencia de ello, Lidia Pöet se vio forzada a ejercer de un modo indirecto mediante la colaboración en el bufete de abogados de su hermano. Tendrían que pasar varias décadas y varios intentos frustrados de modificar la legislación en el parlamento hasta que, en 1919, se promulgase la Ley Sacchi, otorgando plena capacidad

jurídica y profesional a las mujeres. En 1920, al amparo de dicha ley, Lidia Poët logró finalmente colegiarse y poder ejercer plenamente (Ricci, 2022)[4].

El caso de Lidia Poët está considerado como el más temprano de un conjunto de mujeres que intentaron comenzar a ejercer la abogacía en la misma época en diferentes países de Europa (Albisetti, 2000).

Como señala Mazzuca (2023), no existían razones jurídicas para impedirle ejercer la profesión. En esencia, la Corte de Apelaciones de Turín, y más adelante la Corte Suprema, hicieron suyos los argumentos de la Fiscalía General, los cuáles no hacían sino reproducir los estereotipos de género al uso en la época para justificar la exclusión de las mujeres de la abogacía. La sentencia comienza apelando de modo completamente infundado a la falta de estudios y educación de la interesada para, rápidamente, introducir tópicos como la naturaleza frágil del sexo femenino, su debilidad física, su inferioridad intelectual y moral o su falta de constancia, firmeza y seriedad (Tachi, 2009). Para la Fiscalía General, la misión de la mujer debía ser la procreación en el seno del matrimonio, por lo que admitir que las mujeres ejerciesen la abogacía conllevaría un grave perjuicio para la sociedad, al impedirles desarrollar su función *natural*. Por otra parte, la sentencia se apoyó en el supuesto de que la abogacía era un cargo público, argumento más que dudoso teniendo en cuenta que la ley calificaba la abogacía como actividad privada y en la práctica se ejercía como profesión liberal. Igualmente, la sentencia se basó en el supuesto de que la admisión de las mujeres para ejercer dichos cargos debía ser contemplada explícitamente por la ley. La sentencia se apuntaló con un conjunto de argumentos *coloridos*, como la mención a que el uso de la toga sobre los vestidos femeninos resultaría extravagante, o la advertencia ante el efecto distractor que sobre los magistrados podrían ejercer las abogadas atractivas.

---

[4] Se pueden consultar algunas fuentes primarias de gran interés sobre la vida de Lidia Poët en la web de Cristina Ricci: https://www.lidiapoet.it/

Para una descripción extensa y detallada del caso de Lidia Poët, consultar el trabajo de Tachi (2009): bit.ly/3A4NRRK

Con todo, es evidente que el motivo real de la negativa a admitir a las mujeres en la profesión no fue otro que preservar un orden social y moral basado en la división sexual del trabajo y en la desigualdad de poder entre hombres y mujeres (Mazzuca, 2023). De acuerdo con Butler (2006) los estereotipos sociales y las normas de género son una construcción socio-histórica, aunque a menudo se presenten como parte de un orden supuestamente natural. En el caso de Lidia Poët se observa claramente como la naturalización de los estereotipos que sostenían el orden social decimonónico fue utilizada de un modo eficaz por la magistratura para justificar el mantenimiento de la dominación de un género sobre otro.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo fue llevar a cabo una evaluación del potencial didáctico de la serie de televisión *La ley de Lidia Pöet* para la sensibilización del profesorado en cuestiones de género.

Dicho objetivo se justifica por el interés de disponer de información objetiva que permita tomar decisiones sobre la conveniencia de la utilización de la misma en el marco de la formación inicial y/o continua del profesorado de diferentes niveles educativos, identificando sus ventajas y desventajas y proporcionando, en su caso, orientaciones para su utilización didáctica.

3. METODOLOGÍA

Se utilizó metodología observacional, descriptiva e interpretativa. En primer lugar, se realizó un visionado simple de la serie, identificando los temas generales de interés. Seguidamente, se procedió a elaborar un conjunto de categorías generales de análisis, relacionadas con los objetivos de investigación.

Interesaba, en primer término, identificar los tópicos machistas decimonónicos que sirvieron de justificación para discriminar a las mujeres, impidiéndoles el ejercicio de la abogacía. Con esta finalidad, se definió una primera categoría de análisis denominada *estereotipos sociales*, que

sirvió para recabar fragmentos de la serie en los que se ponían de manifiesto los tópicos utilizados por distintos personajes para justificar la discriminación ejercida sobre la protagonista.

Un segundo asunto de interés fue la identificación de las estrategias utilizadas por la protagonista de la serie para desafiar y tratar de superar la discriminación, denominándose esta categoría *estrategias de cuestionamiento*.

La tercera categoría se denominó *apoyo social*, recogiendo aquellas conductas y actitudes de diferentes personajes de la serie que ofrecieron apoyo a la protagonista.

La cuarta categoría se denominó *procesos de cambio* y permitió identificar la evolución de la relación entre la protagonista y su hermano a lo largo de la serie, entendiendo que esta relación podría ser considerada como una metáfora, a nivel microsocial, de los cambios en las relaciones de género a un nivel más amplio.

Este conjunto de categorías no fue exhaustivo, permitiendo centrar la observación en los comportamientos relativos a las relaciones de género y descartando el análisis de otras cuestiones que no resultaban de interés directo para el objetivo del trabajo como, por ejemplo, el contenido de los casos concretos que aparecen en la serie. No obstante, cabe resaltar que la observación dejó a un lado otros temas interesantes que podrían ser analizados en futuras investigaciones como, por ejemplo, la cuestión de la discriminación clasista y el conflicto de clase.

Una vez definidas estas cuatro categorías, se procedió a visionar de nuevo la serie y realizar un análisis de contenido, recopilando las conductas de los personajes que podían encuadrarse en cada una de ellas. Conforme se realizaba dicho análisis, fueron emergiendo varias subcategorías para cada una de las categorías principales, tal y como se recoge en la tabla 1.

***TABLA 1**. Estructura de categorías para el análisis de datos*

Categoría	Subcategoría
Estereotipos de género	El origen "natural" y/o "divino" del rol social de la mujer como esposa y madre
	La debilidad natural de la mujer y la protección del decoro
	El daño al honor y la credibilidad de la justicia que supondría la incorporación de la mujer a la abogacía
Estrategias de cuestionamiento	Cortesía
	Desafío
	Empatía
	Ampliar la visión
	Observación
	Persuasión
	Engaño
	Confrontación
Apoyo social	Familia
	Amantes
	Prensa
	Sociedad
Procesos de cambio	Enfrentamiento
	Desescalada
	Acuerdo
	Reparación

Fuente: elaboración propia

Paralelamente, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica, con el fin de identificar los hitos más relevantes de la biografía de la protagonista identificados en la literatura científica. Una vez obtenidos éstos, se llevó a cabo una comparación entre los datos biográficos reales y los que aparecían en la serie, identificando también aquellos datos históricos relevantes que fueron obviados por los guionistas.

4. RESULTADOS

Comenzaremos exponiendo los resultados relativos al análisis de contenido de la serie, explorando los datos obtenidos en relación con las cuatro

categorías utilizadas: estereotipos sociales, estrategias de cuestionamiento, apoyo social y procesos de cambio. Seguidamente, se comparará la información obtenida a través del análisis de contenido con la información biográfica encontrada en publicaciones científicas, diferenciando los hechos biográficos clave reflejados adecuadamente en la serie de aquellos que resultan erróneos o inexactos, por haber sido ficcionados.

Por lo que se refiere a la categoría *estereotipos sociales*, ésta aparece ampliamente representada a lo largo de los diferentes capítulos de la serie, siendo notoria en la conducta y manifestaciones verbales de distintos personajes, tanto masculinos como femeninos. Estas manifestaciones son relativamente sutiles en algunos casos, como cuando el guardián de la prisión confunde a Lidia Poët con una prostituta y sospecha infundadamente de su certificado de colegiación (episodio 1). En otros momentos, sin embargo, la expresión de estereotipos es sumamente directa, como cuando Enrico (hermano de Lidia) le dice "… tienes el diploma de maestra, enseña o cásate como hacen las chicas normales", afirmación que apuntala Teresa (cuñada de Lidia) sugiriéndole que, si Dios quisiese que hubiese sido abogada, no la habría hecho mujer (episodio I). Pero, sin lugar a dudas, la representación más fiel de los estereotipos de la época es la que se realiza en las exposiciones de las distintas resoluciones de los Tribunales (episodios I y VI), así como en las afirmaciones sostenidas por el Fiscal a lo largo de los distintos capítulos. Los argumentos recogidos en dichos fragmentos de la serie sintetizan de un modo certero la esencia de las sentencias originales.

Por lo que se refiere a las *estrategias de cuestionamiento* utilizadas por la protagonista de la serie, estas resultan variadas y eficaces. Se han encontrado pasajes en los que maneja las reglas de cortesía a su favor, consiguiendo hacer evidentes los mensajes sexistas implícitos de la otra persona para que esta modifique su posición discriminatoria, tal y como sucede en el segundo episodio ante las reticencias de un sindicalista a ser asesorado jurídicamente por una mujer. Además, Lidia se apoya en otras estrategias como la observación atenta de los detalles de la conducta ajena para recabar información relevante, lo que, por ejemplo, le lleva a poner en evidencia que la declaración de una persona es falsa tras descubrir que es adicta al alcohol (episodio IV). Destaca también su

capacidad de empatizar, captando las necesidades más sutiles de las demás personas, lo que le da cierta ventaja a la hora de tratar de lograr sus objetivos. Su agudo ingenio le permite cuestionarse constantemente los prejuicios sociales y ampliar su visión de la realidad, tratando de comprender lo que ocurre más allá de la apariencia superficial, llegando a afirmar "… cuando todo el mundo piensa lo mismo, a mí siempre me surgen dudas" (episodio I). Así sucede, por ejemplo, en el tercer episodio, cuando se niega a creer a priori la versión auto-incriminatoria del acusado y recaba pistas objetivas que le permiten llegar a descartarla. Pero, además de mostrar una gran apertura mental, también maneja con maestría la capacidad para persuadir a los demás con argumentos elocuentes, apoyándose para ello en su capacidad empática. En este sentido, una de las escenas más llamativas se produce en el episodio segundo, cuando descubre que la ocultación de datos por parte de la acusada no pretende disimular su culpabilidad, sino la relación homosexual que mantenía con otra mujer, tratando así de evitar el rechazo social. En este contexto, Lidia persuade a su hermano Enrico diciéndole:

> "…sé qué piensas que me he dejado engañar por una mentirosa, pero, por favor, considera que una mujer pueda tener secretos, aunque no haya matado a nadie; (…) Tenían un tipo de amistad que no se puede reconocer…"

Lidia utiliza también otras estrategias más directas, como el constante desafío hacia las normas de género vigentes. Así, por ejemplo, en el segundo episodio ocupa directamente el rol de abogada al interactuar con el juez, a pesar de la prohibición expresa de ejercer que había recibido. Este desafío se extiende a todos los ámbitos de su vida, ocupando espacios considerados socialmente como masculinos o llevando a cabo conductas que en aquel entonces se consideraban como impropias de una mujer, como montar en bicicleta (episodio III). Además de estrategias de desafío a las normas de rol, tampoco duda en confrontar directamente puntos de vista, cuestionando a la otra persona cuando lo estima necesario, como cuando se enfrenta al Juez diciéndole de forma explícita "…nuestra cliente está diciendo la verdad…" (episodio II). Este afán confrontativo le valdrá no pocas discusiones con su hermano Enrico a lo largo de la serie. Cuestión más controvertida desde un punto de vista ético es el amplio uso del engaño que la protagonista lleva a cabo en

diversos pasajes de la serie para alcanzar sus objetivos. Así, por poner un ejemplo, no duda en falsificar la firma de su hermano Enrico en ausencia de éste para lograr acceder a la cárcel y asistir a un acusado (episodio II).

En cuanto a la categoría *apoyo social*, se observa a lo largo de la serie que Lidia recibe apoyo constante, en primer término, de sus dos amantes, los cuáles se muestran comprometidos con la causa feminista y con ella a nivel personal, ayudándole en sus investigaciones y proporcionándole apoyo emocional. Así, por ejemplo, Jacopo le dice "No tenga miedo de los molinos de viento, no podrán detenerla. Escriba su apelación y cuando sea abogada, concédame una entrevista" (episodio II). También recibe el apoyo de su familia, en especial de su hermano. Este apoyo inicialmente es muy limitado. Aunque Enrico la acoge en su casa, trata de convencerla de que renuncie a su afán por ejercer la abogacía, produciéndose numerosos conflictos y una importante tensión entre ambos a propósito de esta cuestión. Sin embargo, gradualmente Enrico se irá abriendo a aceptar el deseo de Lidia de ser abogada, reconociéndole cada vez mayores responsabilidades y colaborando con ella en la elaboración del recurso de apelación de la sentencia que le impedía ejercer la profesión. Igualmente, a lo largo de la serie se observa el constante apoyo de la prensa a través de diferentes artículos que tuvieron impacto en la opinión pública, mostrando como su situación personal pasó a formar parte de un debate social más amplio acerca de la condición de la mujer en la sociedad italiana. Así mismo, la tensión entre el tipo de apoyo que le ofrecen sus dos amantes, simboliza la tensión vivida por numerosas mujeres en aquella época, enfrentadas a la disyuntiva de quedarse en su tierra y luchar allí por sus derechos o, por el contrario, migrar a otro país en el que poder desarrollar sus sueños con mayor libertad. Por último, también se pone de relieve en la serie el apoyo social recibido por la protagonista. Así, diversos personajes afirman conocer su historia a través de la prensa. Pero este apoyo se refleja, de un modo más explícito y emotivo, en la escena final de la serie, cuando numerosas personas se concentran a la puerta de su casa tras conocerse la desestimación de su recurso.

Por último, el análisis de la categoría *procesos de cambio* permitió desvelar una clara evolución de la relación entre Lidia y su hermano Enrico, estructurada en cuatro etapas: enfrentamiento, desescalada, acuerdo y reparación. Inicialmente se muestra una relación de tensión entre ambos, debida, según aparece en la serie, a una mala relación previa entre Lidia y el padre de ambos. Esta tensión se mantiene hasta la parte final del tercer episodio. Enrico acoge a Lidia en su casa y le permite colaborar con él bajo una serie de límites que ella no admite y, por tanto, transgrede constantemente, lo que desencadena continuos episodios de enfrentamiento. Hacia el final del tercer episodio se muestra la etapa de desescalada, que se hace visible en la conversación entre ambos acerca de la situación económica y personal del padre, y como ésta había condicionado la trayectoria vital de Lidia. Esta conversación propicia un acercamiento entre ambos que hará posible una etapa de acuerdo (episodios IV a VI), en la que la colaboración entre ambos es cada vez más intensa y coordinada, aunque manteniendo discrepancias abiertas. Por último, la escena final (episodio VI) simboliza la etapa de reparación. Lidia parece optar por huir silenciosamente, tal vez creyendo que el rechazo del Tribunal a aceptar su recurso suponía un rechazo general de la sociedad hacia ella. Sin embargo, a la puerta de casa se encuentra con su hermano, sus amantes y numerosas personas que le apoyan. Se funde en un abrazo con su hermano, simbolizando así la reparación de la relación personal entre ambos, aunque este abrazo también podría interpretarse como una metáfora de la posibilidad de un cambio social que reconozca la igualdad de derechos entre mujeres y hombres.

Al comparar los datos biográficos ofrecidos por la serie con los recabados en publicaciones científicas, se observó que algunos de ellos habían sido reflejados de un modo verídico, mientras que otros eran abiertamente erróneos o inexactos. Por otra parte, se observó que algunos datos relevantes de la trayectoria vital de Lidia Poët habían sido obviados por completo.

Por lo que se refiere a los datos verídicos, la serie recoge correctamente que la protagonista proviene de una familia acomodada y que cursó estudios de Magisterio y Derecho, logrando inscribirse inicialmente en la Orden de Abogados y Fiscales de Turín. Su inscripción fue

posteriormente anulada por el Tribunal de Apelaciones de Turín y su recurso fue desestimado, con base en una serie de argumentos basados en estereotipos machistas que aparecen fielmente reflejados en la serie. En consecuencia, se vio forzada a ejercer de manera indirecta, como asistente de su hermano. Su historia pasó a formar parte del debate público y recibió un amplio apoyo de la prensa. También es verídico que, en ciertos Estados de Estados Unidos de América, como Iowa o Missouri, se había admitido que las mujeres ejerciesen la abogacía hacia 1870 (Yanes, 2015).

Sin embargo, la serie introduce una serie de datos erróneos o inexactos, que desvirtúan la biografía original. Lidia Poët perdió a su padre siendo apenas una adolescente y no se ha podido documentar que éste sufriese adicción al juego ni que rechazase a su hija. Por el contrario, Ricci (2022) recalca que Lidia siempre recibió el apoyo de su familia en su afán por ser abogada y que su hermano la animó activamente a estudiar Derecho, siendo probable que cursase sus prácticas en su bufete (Albisetti, 2000). Otra cuestión que parece no corresponder con la biografía de Lidia Poët es la de la conducta afectivo-sexual mostrada por la protagonista en la serie que, a juicio de algunos descendientes de la abogada, no se corresponde con la del personaje histórico. Igualmente, se ha identificado que la serie no explota todo el potencial biográfico de la protagonista, obviando algunos hechos relevantes de su trayectoria vital, aunque tal vez esto tenga un carácter intencional, abriendo la posibilidad de producir temporadas adicionales. Entre los hechos olvidados se pueden destacar algunos, como el gran revuelo social que despertó su matriculación en la Universidad, que se graduó con una Tesis sobre el derecho al voto de las mujeres o su amplia trayectoria de compromiso con el movimiento sufragista. También se ha olvidado su relevante papel en diferentes Congresos internacionales sobre derecho penitenciario, motivo por el que es actualmente considerada como una de las fundadoras de esta disciplina (Ricci, 2022). Todas estas inexactitudes y omisiones han generado cierto revuelo en la prensa italiana, tal y como recoge Ricci en su página web[5].

[5] https://www.lidiapoet.it/rassegna-stampa

Finalmente, en el año 1920, teniendo ya 65 años de edad, logró ser admitida en la Orden de Abogados y Fiscales de Turín, lo que demuestra que la persistencia mostrada por la protagonista de la serie resulta congruente con la del personaje real.

5. DISCUSIÓN

El análisis de contenido confirma que la serie tiene un buen potencial para estimular la reflexión acerca de la discriminación histórica de la mujer, permitiendo identificar claramente los principales estereotipos de género, así como las estrategias de cuestionamiento que pueden utilizarse para luchar contra ellos. Igualmente, se muestran los procesos de cambio en las relaciones interpersonales que favorecen un avance hacia mayores cotas de igualdad y la importancia del apoyo social para sostenerlos, dado que el cuestionamiento activo de estereotipos comporta siempre un alto coste personal. Por estos motivos, se considera que la serie muestra un perfil adecuado para su utilización en la formación de docentes sensibles al género, en el marco de una pedagogía crítica feminista. En cualquier caso, cabe recordar que la mera exposición a los contenidos de una serie de TV no necesariamente da lugar a una mejora de conocimientos y habilidades (Sánchez y Tabuenca, 2021), en este caso relacionados con la sensibilidad al género.

La serie proporciona datos históricos verídicos mezclados con elementos de ficción, olvidando algunos aspectos importantes de la biografía de Lidia Poët. Desde un punto de vista comercial, la serie trata de atraer la atención del espectador a través de planteamientos argumentativos basados en la investigación criminológica y en los affaires afectivo-sexuales de la protagonista, lo que ha podido desplazar a otros criterios como el rigor histórico.

Con todo, buena parte de la biografía se ha recogido de un modo fiel, y las carencias y errores detectados pueden ser utilizados para estimular el pensamiento crítico de los docentes, proporcionándoles una adecuada formación mediática.

En cualquier caso, conviene recordar que ninguna producción audiovisual o textual, ni siquiera las de carácter científico, tiene capacidad para

reproducir de un modo completamente fiel el pasado histórico, generándose siempre a partir de una mediación cultural en la que los valores y creencias del presente juegan un papel fundamental (Sáiz y Parra, 2017). Por tanto, el uso de series de televisión durante un proceso formativo requiere del uso de habilidades de contextualización, decodificación y análisis crítico de la información que allí se muestra (Espejo et al., 2022).

Con esta finalidad, se sugieren algunas orientaciones generales que habría que tener en cuenta a la hora de utilizar la serie en procesos de formación del profesorado. Se recomienda exponer abiertamente las imprecisiones y lagunas históricas de la serie, planteando actividades de investigación sobre fuentes originales y secundarias acerca de la vida de la protagonista, así como del contexto histórico en que vivió. También se sugiere estructurar debates, a partir del visionado de la serie, en torno al papel de los estereotipos de género en el mantenimiento de las desigualdades entre hombres y mujeres a lo largo de la historia, examinando la evolución de las relaciones de poder y las posibilidades de transformación de las mismas en el presente (Boaz, 2020). En último término, el uso de una serie de televisión como recurso didáctico para formar docentes sensibles al género habría de estimular el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los docentes, contribuyendo a desenmascarar las relaciones de poder que ocultan los estereotipos de género y abriendo así procesos de cambio social (Arboleda y Castro, 2019).

6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido comprobar que la serie analizada tiene un perfil adecuado para su utilización como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado. No obstante, solo debería presentarse a los futuros docentes en el marco de una programación didáctica que compense las limitaciones reseñadas en la discusión, estimulando el debate y la reflexión crítica acerca de la influencia de los estereotipos de género, tanto a nivel histórico como en el mundo actual, y favoreciendo una adecuada formación mediática del profesorado.

7. REFERENCIAS

Albisetti, J. C. (2000). Portia Ante Portas: Women and the Legal Profession in Europe, ca. 1870-1925. Journal of Social History 33(4), 825-857. http://dx.doi.org/10.1353/jsh.2000.0051

Arboleda, A., y Castro, A. Y. (2019). Fostering Language Learning in the University EFL Classroom through Literature: A Task-Based Approach. GIST Education and Learning Research Journal, 19, 101–127. https://doi.org/10.26817/16925777.706

Boaz, C. (2020). How scppeculative fiction can teach about gender and ower in international politics: a pedagogical overview. International Studies Perspectives, 21(3), 240–257. https://doi.org/10.1093/isp/ekz020

Butler, J. (2006). Deshacer el género. Paidós.

Espejo, L. B., Lázaro, L., y Álvarez López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. NAER: Journal of New Approaches in Educational Research, 11(1), 15-30. https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.812

Iuculano, G., y Orsini, D. (Productores ejecutivos). (2023). La ley de Lidia Poët [Serie de televisión]. Netflix.

Jarvis, C. (2020). Fiction as feminist pedagogy: an examination of curriculum and teaching strategies embodied in the novel. Studies in Continuing Education, 42 (1), 118-132. http://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1572601

Lasekan, O., y Mendez, C. (2022). The Depiction of Servant Teacher Leadership Attributes in Mass Media: A Characterization Analysis of the Protagonist in Rita TV Series. Journal of Curriculum and Teaching, 11(8). https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p122

Leduc, S. M., & Acosta, M. I. (2017). Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla. Cardinalis, 9, 200-2012. bit.ly/3KGmhzk

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Boletín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007. bit.ly/43CFxGn

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de de 30 de diciembre de 2020. bit.ly/3mv9fNa

Light, T., Nicholas, J., y Bondy, R. (2015). Feminist Pedagogy in Higher Education: Critical Theory and Practice. Wilfrid Laurier University Press.

Mazzuca, J. (2023). Women in Law. Un'eccezione alla regola. Il diritto negato di Lidia Poët, e non solo. En C. Faralli y M.P. Mittica (Eds.), Le isipirazioni del giurista. Atti del IX Convegno Nazionale ISLL Università del Molise – Campobasso. ISLL Papers. bit.ly/3MMSEyV

Norton, B., y Pavlenko, A. (2004). Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom TESOL Quarterly, 38(3), 504–514. https://doi.org/10.2307/3588351

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007. bit.ly/3ojvuGp

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007. bit.ly/3GNhZ8i

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesio-nes de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007. bit.ly/3mwxCKp

Ricci, C. (2022). Lidia Poët. Vita e battaglie della prima avvocata italiana, pioniera dell'emancipazione femminile. Graphot Editrice.

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. Tejuelo, 29, 275-312. https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275

Sáiz, J., y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 95-109. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931

Sandlin, J. Schultz, B., y Burdick, J. (eds.) (2010). Handbook of Public Pedagogy. Routledge.

Tabuenca, M., y Sánchez, G. (2021). Which cultural features do future primary education teachers notice in audiovisual materials? En G. Gómez García, C. Rodríguez Jiménez, M. N. Campos Soto y M. Ramos Navas-Parejo (Eds), Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030 (pp. 326-335). Dykinson.

Tacchi, F. (2009). Eva Togata. Donne e professioni giuridiche in Italia dall'Unità a oggi. Stampa. bit.ly/3A4NRRK

Yanes, J. S. (2015). Estudio histórico-jurídico del acceso de la mujer a la abogacía en España [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio Institucional Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. bit.ly/3GKXGYM

MANEJAR LA INCERTIDUMBRE: METODOLOGÍAS PARA EL DISEÑO DE PRODUCTOS CULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DOCENCIA, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN ARTÍSTICO-FILOSÓFICA

MARÍA J. MIRANDA SUÁREZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del *Informe Mujeres e Innovación* del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (2022), se plantea cómo uno de los principales retos a asumir es la integración de la perspectiva de género en los procesos innovadores. Reto que amplía el enfoque de los estudios cuantitativos sobre la situación de las mujeres en el sistema I+D+i, haciéndolo extensivo al fomento de la perspectiva de género como categoría transversal. Si bien, una muestra de la no incorporación de dicha perspectiva es la escasez de accesibilidad a datos que permitan evaluar la igualdad en los resultados e impactos de la innovación. Es por ello, por lo que las principales recomendaciones dirigidas a mejorar las políticas públicas remiten a: reforzar la seguridad jurídica en igualdad en el sistema I+D+i; a favorecer la transversalidad de género en todos los agentes y procesos; o también, a fomentar la formación y divulgación de la perspectiva de género.

Atendiendo al marco normativo de igualdad en contextos docentes e investigadores, son varias las regulaciones que sostienen la necesidad de materializar la integración de la perspectiva de género. Además de medidas regulatorias a niveles europeo y autonómico, o planes de igualdad desarrollados por instituciones públicas, se hace necesario destacar algunos de los puntos que encontramos en leyes como la *Ley Orgánica de*

Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-XII-2004); *la Ley Orgánica □/200□, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres*; el *Real Decreto 1□□□/200□por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE 30-X-2007); o la *Ley 1□/2011 de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. En ellas, se recoge la necesidad de fomentar la formación de cualquier actividad profesional en materia de igualdad; la inclusión de la perspectiva de género en planes de estudios, además de estudios de posgrado y materias especializadas; o el considerar en todas las fases de la investigación dicha perspectiva de modo que permita garantizar tanto en el diseño, como en la metodología, o en el impacto y difusión este tipo de enfoque, de modo que favorezca una sociedad más igualitaria.

Es por todo ello, por lo que los contextos de aplicación a los que se dirige este estudio son la docencia, la investigación y la innovación. En el contexto docente, las medidas de igualdad se aplican atendiendo a diversos grados de fuerza o intensidad. En un mayor nivel encontramos la oferta de títulos específicos de género, bien sea de Grado o Posgrado de género (en programas de doctorado, ofertas de máster o los diferentes cursos de formación permanente). Otro tipo de estrategias las encontramos en la oferta de materias específicas de género en títulos no específicos como pueden ser asignaturas obligatorias u optativas. Y a un tercer nivel se plantea la introducción de la perspectiva de género en los diferentes planes de estudio, bien sea a través de competencias, contenidos específicos, bibliografías o metodologías. En el contexto relativo a la investigación, también encontramos modos no específicos de género pero que sí son sensibles a esta perspectiva y que, por tanto, la tienen en cuenta en las distintas fases del proyecto, tanto en antecedentes como objetivos, hipótesis, metodología y difusión de resultados. Pero también proyectos de investigación que presentan el género como objeto de estudio. Respecto al contexto de la innovación, bien sea enfocada a los productos o procesos de una empresa o bien sea enfocada a la administración pública en innovaciones generadoras de valor económico o innovaciones generadoras de valor social (MCI, 2022), esta debe guiarse por los principios de innovación en cuestiones de género impulsados en 2018 por la

Coalición Mundial por la Innovación para el Cambio y ONU Mujeres. Estos principios son: efectuar un deber corporativo de alto nivel para garantizar la innovación con perspectiva de género; incorporar a las mujeres como usuarias desde el inicio de los procesos de diseño de la investigación; amparar una orientación de aplicación para la fase de implementación que cerciore que las innovaciones atiendan a las necesidades de género y de las mujeres; valorar cuantitativamente el impacto de género; o promover innovaciones que provean soluciones sostenibles para lograr dar cuenta de las necesidades de las mujeres y de las niñas.

2. OBJETIVOS

- Ofrecer herramientas teóricas, recursos y estrategias para desempeñar perspectivas de género en sectores artístico-filosóficos, bien sean estos últimos en contextos docentes, de investigación, aplicados o híbridos.
- Delimitar y aplicar el concepto de pivote, originario de la metodología lean del campo del emprendimiento, en el marco de la filosofía y el arte.
- Perfilar el concepto de traslación, derivado de la medicina y en concreto de la bioética traslacional, para poder aplicarlo en el sector de las humanidades.
- Focalizar los diferentes modos en los que se pueden aplicar ambos conceptos ofreciéndonos indicadores de evaluación, a través de su materialización en un producto cultural hipotético como será un podcast de filosofía y arte con perspectiva de género.
- Reducir los niveles de incertidumbre asociados a las primeras fases del desarrollo de un producto cultural, en este caso con perspectiva de género, de modo que nos permitan llegar a contrastarlo como producto viable mínimo y así generar los pivotes o iteraciones necesarias para poder obtener los resultados esperados del mismo, como es en este caso, fomentar la igualdad.

3. METODOLOGÍA

Los recursos y estrategias a desarrollar devienen, por un lado, del campo del emprendimiento, respecto al concepto de pivote, en concreto de la metodología lean; y, por otro lado, del campo de la medicina, específicamente de la revisión que se hace desde la bioética, al concepto de traslación.

3.1. PIVOTE EN EMPRENDIMIENTO

La metodología *lean* es utilizada en emprendimiento para minimizar los riesgos a la hora de emprender un modelo de negocio a través del diseño de un producto viable mínimo o PMV. Es por ello que se centra en tres pasos fundamentales: realizar una mínima inversión inicial; contrastar las hipótesis de partida para saber qué es rentable y qué no; y, finalmente, realizar cambios desde ese conocimiento. Esos tres pasos entonces, remiten al diseño de un producto viable mínimo o PMV sobre la base de hipótesis construidas en torno a una idea diseñada para la resolución de un problema inicial: se continúa midiendo los resultados al aplicar el producto en el mercado; y, finalmente, en función de ello, se decide si continuar implementándolo o hay que introducir cambios en alguna de las fases. Para ello, el concepto de pivote es fundamental y no solo en el área de emprendimiento, como se verá más adelante.

Este tipo de acercamiento, permite generar modelos en los que se toma en cuenta un sector de usuarias o usuarios inicial que contribuye a favorecer el rediseño del producto o modelo de negocio. Algo fundamental respecto a modelos más tradicionales que no tienen en cuenta al público en las fases previas al lanzamiento al mercado (Llamas, Fernández, 2018). En cambio, en esta metodología, sí se atiende a las consideraciones de un grupo inicial y reducido de personas interesadas en el producto. Por ello, en este tipo de estrategias es fundamental conocer la viabilidad, a través del PMV, que puede tener el modelo de negocio antes de conseguir el producto final al que se llegará por procesos de iteración o implementación.

Por tanto, en el marco de este tipo de metodología *lean*, en el emprendimiento, el concepto de pivote se define como un cambio diseñado para

contrastar la viabilidad de una nueva hipótesis sobre un producto viable mínimo, un modo de negocio o su foco de crecimiento (Ries, 2012). El concepto de pivote es utilizado como medida que se toma después de contrastar la falta de viabilidad de un PMV que haya sido generado para resolver un problema. Es por ello que, pivotar, permite seguir manteniendo el modelo de negocio, pero obliga a redefinir la idea o hipótesis que se habían desarrollado como estrategias de emprendimiento. Por tanto, es después de la puesta en marcha del producto de viable mínimo o PMV en el mercado, o en este caso, también en contextos de docencia e investigación, cuando se opta por la opción de seguir implementándolo a través de nuevas iteraciones o de pivotar para volver a diseñar una estrategia que funcione mejor. Este concepto se aplicará, en este trabajo, no solo en modelos de negocio e innovación, sino también en contextos de docencia e investigación cuyo principal motor de crecimiento sea la igualdad. Con todo ello, el objetivo que se persigue y mide en este trabajo, en ese sentido, es la incorporación de perspectivas de género en filosofía y arte.

Es importante subrayar que una de las principales ventajas de este tipo de estrategia es que evita que el negocio pueda llegar a desaparecer. Algo que debe realizarse lo primero posible, en cuanto se identifique el no funcionamiento de alguna de las hipótesis de partida. Por lo que esta metodología delimita empíricamente, qué aspectos son los que se necesitan cambiar o pivotar para conseguir la viabilidad deseada. Una vez conseguida, ya no es necesario centrar los esfuerzos tanto en pivotar cuanto en perseverar e iterar el producto que está dando los resultados esperados. De este modo, se consigue tener en cuenta al público tanto en las fases iniciales del modelo de negocio como en las estrategias de diseño del mismo, minimizando así los niveles de incertidumbre asociados a los inicios del proceso.

3.2. TRASLACIÓN EN MEDICINA

El concepto de traslación deviene del campo de la medicina. En concreto, como señala Mª Teresa López de la Vieja (2022), en investigación trasladar significa integrar todos los procesos posibilitando una mayor eficacia en la aplicación de resultados. Entre los modos de traslación, se

identifica uno más tradicional en cuanto plantea caminos de ida y vuelta entre el laboratorio y las prácticas clínicas. De ahí, que los esfuerzos fuesen dirigidos principalmente a cerrar la brecha entre los diferentes tipos de recursos científico-técnicos y sus resultados prácticos. Para contextualizarlo mejor, trataremos el problema que presenta la aplicabilidad de las bioeconomías, brevemente.

Encontramos el primer uso del término *bioeconomía* en el documento de la Biomass Research and Development Board donde se presenta esta, como una revolución que posibilita un desarrollo científico-tecnológico sostenible (Haddad, 2019). Desde la perspectiva americana, hablar de bioeconomía supone hablar de biotecnologías agrícolas que hagan posible un desarrollo sostenible. Aspecto que encontramos articulado en la definición más utilizada a día de hoy de bioceconomía, que es aquella que proviene de la OCDE en 2006 y que la define como el conjunto de operaciones económicas que utilizan el valor de los productos y procesos biológicos para beneficios para la ciudadanía (OCDE, 2006). Pero los primeros documentos europeos, incorporan también la biomedicina como un elemento esencial de la bioeconomía (EU Commission, 2002). Especialmente, enfatizan la necesidad de articular la gobernanza de la bioeconomía entre ciencia, tecnología, política, regulación, mercados y sociedad civil. Como plantea el estudio multianual sobre bioeconomía *The Bioeconomy to 20□0: Designing a Policy Agenda*, el alto coste de biotecnologías sanitarias puede ser difícil de justificar sin los correspondientes resultados en los pacientes (OCDE, 2006). En ese sentido, si bien parece que podemos hablar de bioeconomías en el caso de la bioeconomía agrícola y la bioeconomía de la reproducción asistida en cuanto han llegado al mercado; en la industria farmacéutica solo el 16% de los productos nuevos son de origen biotecnológico desde 1987, incluso la farmo-genética no ha dado el salto a la práctica clínica (Haddad, 2019). En este contexto, la medicina regenerativa se plantea como un paradigma biomédico innovador que supone un nuevo enfoque para la investigación y el tratamiento de enfermedades, especialmente para las enfermedades degenerativas. Más aún, parecen ofrecer un nuevo tipo revolucionario de medicina basada en la regeneración real, es decir, en la curación, en lugar del mero tratamiento de síntomas que supondrían

los regímenes farmacológicos. En esta nueva visión que ofrecería la medicina regenerativa, se plantea la posibilidad de reconfigurar la innovación, la creación de nuevas industrias y mercados, o la mejora de la competitividad nacional en economía (Cooper, 2008; Gottweis, Salter, Waldby, 2009). Las altas esperanzas y expectativas por parte de pacientes, inversores y responsables políticos, así como las comunidades biomédicas y empresas que apuestan por el valor clínico y comercial de la medicina regenerativa, han generado una verdadera presión para llegar a la clínica y el mercado lo más rápido posible a pesar de los índices de incertidumbre en los que se desarrollan (Rosemann et al., 2016; Bharadwaj, 2018). Este tipo de terapias no sólo tienen desafíos a la hora de poder dar el salto a los contextos clínicos, sino visiones sorprendentemente divergentes de qué vías de innovación son deseables o no, generando conflictos dentro y fuera de las comunidades biomédicas, incluyendo los retos ante los que la covid-19 nos ha situado globalmente.

Como vemos, tecnologías emergentes como la medicina regenerativa implican cambios fundamentales en los sistemas de asistencia sanitaria planteando reconfiguraciones tecnológicas, normativas y sociales. En este sentido, y llevándolo a contextos más amplios, es muy interesante la invitación que hace la autora López de la Vieja, en su libro *Bioética traslacional* (2022), a abrir el modelo biomédico tradicional (del laboratorio al paciente) a uno más complejo que abra el camino al cultivo de la responsabilidad social. Atendiendo así, por tanto, a un trayecto dinámico multidireccional de los agentes que participan entre laboratorio y sociedad. Tomando precisamente esa invitación, se propone ampliar el concepto de traslación al ámbito de las humanidades en contextos, no solo de investigación, sino también de docencia. De modo que permitan favorecer la igualdad en todas sus vertientes, haciéndola extensiva a todos los agentes que intervienen en los procesos de traslación.

Para ello, desarrollaremos ambos conceptos de pivote y traslación a través del podcast como producto cultural, de modo que favorezca la iteración de procesos que incorporen perspectivas de género en filosofía y arte.

4. RESULTADOS

A continuación, expondremos los resultados de aplicar estos conceptos en un caso ficticio como es un podcast sobre filosofía y arte desde una perspectiva de género. Este apartado estará dividido a través de las estrategias que supone cada uno de los recursos que nos ofrece pivotar y que, como veremos, integran tanto contextos docentes como investigadores e innovadores, posibilitando también la integración de procesos de traslación simultáneamente. Aplicaremos, en cada uno de los recursos, el caso hipotético de un podcast sobre filosofía y arte con perspectiva de género como producto de mínimo valor o PMV. Es a través de las diferentes formas de pivotar, como conseguimos conseguir el mejor posicionamiento posible del mismo para materializar la igualdad como valor social. Comenzamos, por tanto, a especificar cada uno de los recursos que nos ofrecen tanto el pivote, desde la metodología *lean* de emprendimiento, como la traslación desde la medicina y la bioética traslacional. Señalaremos en qué consiste cada uno y cómo podría aplicarse en el caso que planteamos del podcast.

a. Pivote de acercamiento (zoom in): transforma una característica del PMV en producto o, en el caso de tratarse de una función, la convertiría en servicio. En el caso del podcast de filosofía y arte, si fuese la sintonía la que más interacciones generase, entonces se focalizaría más la producción en promover contenidos musicales con perspectiva de género. Bien sea a través de discos, elaborar listas de reproducción recomendadas, o formar y promocionar grupos musicales que integren la perspectiva de género, entre otros.
b. Pivote de alejamiento (zoom out): consiste en realizar el proceso inverso respecto al pivote anterior, es decir, convierte el PMV en característica de un producto o, en su defecto, una de sus funciones en un servicio mayor. Atendiendo al caso del podcast, puede darse el caso en que sean los contenidos los que puedan generar interés de innovación docente. Entonces, las acciones a realizar irían dirigidas a elaborar materiales docentes con perspectiva de género, bien fuesen contenidos de

una materia, guías docentes, o el programa de un curso de posgrado.

c. Pivote de segmento de usuarios o usuarias: se utiliza cuando se detecta que el perfil del sector de usuarios o usuarias es diferente al que iba dirigido el PMV inicialmente. Es posible que, por ejemplo, el podcast atraiga a un público de edades más avanzadas a las que iba dirigido en un principio. Entonces, sería muy interesante pivotar hacia la realización de grabaciones de episodios con perspectiva de género en centros sociales y culturales pertenecientes a asociaciones o ayuntamientos.

d. Pivote de necesidad de los y las usuarias: se da cuando se detectan posibles problemas que el PMV puede resolver a la comunidad a la que iba destinado y que son distintos a los iniciales. En el caso de estudio que nos ocupa, puede darse el caso que el podcast sirva para canalizar el trabajo de prosumidoras que generan sus propios contenidos y necesiten divulgarlos en él. En ese caso, se generará un podcast en el que artistas y filósofas publiquen sus contenidos con perspectiva de género.

e. Pivote de plataforma: este recurso plantea cómo una aplicación del PMV puede convertirse en su plataforma de soporte o viceversa, dependiendo de cómo funcione el testeo de ambos procesos a lo largo de varias veces. Puede ser, en el podcast, que los episodios con contenidos de género se distribuyan a través de redes sociales generando redes de interés. De ser así, pivotar supondría generar un perfil en redes sociales que permitiese la interacción entre usuarios y usuarias generando sinergias.

f. Pivote de arquitectura de negocio: según esta estrategia la clave reside en utilizar distintos tipos de negocio (*business to business* o B2B, *business to consumer* o B2C, *consumer to consumer* o C2C, entre otros) que se determinarían en función del tipo de ganancias que se obtenga y el volumen de las ventas. Puede darse el caso, que haya grupos de investigación o empresas que necesiten difundir contenidos de género en

filosofía y arte. De este modo, se ofrecería un servicio, a través del podcast, que favoreciese la divulgación de los mismos generando como valor social la visibilidad de materiales que integren la perspectiva de género y fomenten la igualdad.

g. Pivote de captura del valor: este tipo de pivote refiere a la necesidad de testar el tipo de beneficios que genera el producto de mínimo valor, o un servicio suyo, en el mercado para focalizar el modelo de negocio en aquel que sea más beneficioso. En este caso, la estrategia residiría en detectar aquel contexto que genere un mayor valor social en materia de igualdad. Atendiendo al podcast, se valora el alcance que se persigue obtener para conseguir el mayor impacto de género posible en filosofía y arte. En ese sentido, el tipo de valor pivotará entre contextos docentes, de investigación, sociales o incluso contextos híbridos.

h. Pivote de motor de crecimiento: para aplicarlo es necesario encontrar qué tipo de crecimiento es más rentable y pivotar hasta dar con él. Puede ser que, por ejemplo, los episodios de filosofía y arte del podcast necesiten fidelizar a la audiencia. Para ello, se generarían contenidos de género en tramas que permitiesen mantener en el tiempo al público.

i. Pivote de canal: en este caso, pivotar refiere a generar un cambio en el mecanismo a través del cual se distribuye un producto o se ofrece un servicio del producto de mínimo valor. En el podcast, se plantearía entonces la hibridación de canales a la hora de distribuir los contenidos de género en arte y filosofía. Para ello se utilizarían distintos medios que permitiesen la distribución y producción del podcast, bien fuera en una emisora de radio local o institucional, bien fuera a través de internet en redes sociales o también en portales de podcast.

j. Pivote de tecnología: este tipo de recurso ofrece el mismo servicio o producto de mínimo valor, pero utilizando una tecnología diferente a la previa. Llevándolo al caso del podcast, se cambiaría el modo en que se producen los contenidos del mismo en arte y filosofía. Por ejemplo, para ello, se pasaría de la tecnología del podcast a la del vídeo, consiguiendo ampliar

los contenidos de género a la narrativa visual también. Difundiéndose, a su vez, en plataformas apropiadas para ello como puede ser el caso de YouTube o Vimeo, entre otras.

5. DISCUSIÓN

Con todo ello, se posibilita un modo de generar un producto cultural, como es el caso del podcast, que permita crear contenidos de filosofía y arte con perspectiva de género. Además, a través de las metodologías recogidas en el campo de la metodología *lean* del emprendimiento, y en la biomedicina vía la bioética traslacional, disponemos de herramientas que nos permitan posicionar el producto cultural del mejor modo posible. Ello es factible en cuanto estas metodologías nos permiten iterar las ideas o hipótesis que hagan posibles mejoras en el producto cultural, el modelo en que se basa o su foco de crecimiento. Es por ello, por lo que los siguientes pasos a dar en este trabajo son:

- La elaboración de un proyecto docente, investigador, de innovación o híbrido, que permita llevar a cabo el número de pivotes necesarios en los procesos de traslación para conseguir la iteración del podcast de filosofía y arte generando contextos de igualdad lo más amplios posibles.

- Medir cada una de las acciones en pivote y traslación de modo que se pueda contrastar su eficacia para poder iterar aquellas que lleguen a poder fomentar la perspectiva de género en arte y filosofía. Con ello, se conseguirá un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los procesos de traslación a la hora de fomentar un producto cultural humanístico para promover la igualdad.

- Difundir los resultados del proyecto basado en este modelo para crear igualdad como motor de crecimiento en arte y filosofía. Al conocer los obstáculos con los que se encuentra el desarrollo del proyecto, podremos detectar en qué modos y contextos es más propicio implementar el producto cultural para que tenga los mejores resultados posibles.

6. CONCLUSIONES

La interdisciplinaridad favorece el enriquecimiento de procesos en los que se hace necesaria la aplicabilidad de resultados, en este caso, en el ámbito de humanidades en torno a la perspectiva de género. Es por ello que, tanto el emprendimiento como la bioética traslacional proveen recursos y estrategias a llevar a cabo en contextos docentes, investigadores e innovadores. Con todo, la aplicación del pivote y la traslación en un podcast con perspectiva de género en filosofía y arte nos permite:

- Elaborar modelos que favorezcan la traslación en el ámbito de las humanidades donde la transferencia del conocimiento sea uno de los principales retos a los que se enfrenta. Algo, especialmente importante, si tenemos en cuenta que se da en el marco de la perspectiva de género.

- Fomentar procesos que incorporen a las y los usuarios en las primeras fases del modelo del producto cultural del podcast frente a planteamientos tradicionales más lineales, donde el diseño y las hipótesis no incorporan estas perspectivas generando más costes en los procesos.

- Minimizar la incertidumbre asociada a las primeras fases del desarrollo de un modelo, como es el caso del podcast como producto cultural. Gracias al testeo o contraste del producto viable mínimo o PMV con un grupo inicial de público, se puede reducir el coste del proceso a la vez que garantizar una mayor amplitud de éxito en posteriores resultados.

- Contrastar y medir cada una de las hipótesis que no estén siendo validadas para poder conseguir aquellas que sí permitan iterar el producto, algo que facilita conseguir fomentar la igualdad en el marco regulatorio en el que se enmarca la perspectiva de género en contextos docentes, investigadores e innovadores. Este modo de poder obtener resultados empíricos también favorece el poder detectar los modos en los que es factible implementar este tipo de perspectiva y en cuáles es necesario incidir más. De este modo, se consiguen modelos que amplíen el

valor de género en contextos docentes, investigadores y de innovación o híbridos.

7. APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto: «Culturas posnormales de la ciencia y la tecnología (PCS)» (PID2021-123454NB-C41). Ministerio de Ciencia e Innovación.

8. REFERENCIAS

Bharadwaj, A. (2018). Stem cell intersections: perspectives and experiences. Global perspectives on stem cell technologies, 1-24.

Cooper, M. (2008). Life as surplus. Biotechnology and capitalism in the neoliberal era. University of Washington Press.

EU Commission. (2002). Life Sciences and Biotechnology – a strategy for Europe: Communication from the Commission to the European Parliament. The Council, The Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

Gottweis, H., Salter, B., Waldby, C. (2009). The global politics of human embryonic stem cell science. Palgrave Macmillan.

Haddad, C. (2019). Embodied values: post-pharmaceutical health and the accumulation of surplus vitality in regenerative stem cell medicine. Sociologias, 21 (50), 48-79.

Llamas, F. J. y Fernández, J. C. (2018). La metodología Lean Startup: desarrollo y aplicación para el emprendimiento. Revista EAN, 84, 79-95. https://doi.org/10.21158/01208160.n84.2018.1918

López de la Vieja, M. T. (2022). Bioética traslacional. Plaza y Valdés.

Ministerio de Ciencia e Innovación. (2022). Mujeres e Innovación. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación.

OCDE. (2006). Scoping document: the bioeconomy to 2030: Designing a policy agenda.

Ries, E. (2012). El método Lean Startup. Deusto.

Rosemann, A., et ál. (2016). Global regulatory developments for clinical stem cell research: diversification and challenges to collaborations. Regenerative medicine, 11, 647-57.

SECCIÓN III

BRECHAS DIGITALES E IMPACTO DE GÉNERO: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE MEDIADO POR TECNOLOGÍAS

SUPERAR LA BRECHA DE GENERO EN LA EDUCACIÓN DIGITAL. NUEVAS PROPUESTAS DESDE LA PERSPECTIVA FEMINISTA[6]

LAURA GUERRERO PUERTA
Profesora Sustituta Interina en la Universidad Pablo de Olavide
Universidad Internacional de la Rioja
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, la docencia digital se ha convertido en una parte fundamental de la educación universitaria. Esto se debe principalmente al aumento de los recursos digitales a disposición de los profesores y estudiantes. La docencia digital ofrece una variedad de ventajas, como la flexibilidad y la capacidad de aprovechar la innovación tecnológica. Sin embargo, en la práctica, la docencia digital a menudo no es inclusiva. Esto se debe a que muchos profesores carecen de un conocimiento adecuado de cómo integrar una perspectiva de género y feminista en la docencia digital.

Además, recientemente, la docencia digital se ha convertido en una necesidad imprescindible para la educación superior en la era de la pandemia. Esta herramienta se ha convertido en una forma viable de continuar la docencia en las instituciones educativas a nivel mundial. Sin embargo, la implementación de la docencia digital presenta desafíos en términos de igualdad de género y equidad de género. Como resultado, se ha demostrado, de manera aún más considerable, que la falta de igualdad de

[6] Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación INV-IGU 195-2022, "La profesionalización de los cuidados en el grado de educación infantil: aproximación desde el discurso de los varones universitarios andaluces", financiado por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada 2022.

género en la educación superior puede tener un impacto significativo en la calidad de la educación recibida por los alumnos. Por lo tanto, es fundamental incorporar una perspectiva de género en la docencia digital para garantizar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad.

En este artículo, exploraremos cómo la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género puede mejorar la educación universitaria. Primero, presentaremos una breve introducción a la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género. A continuación, se incluye el apartado metodología en el que explicaremos cómo y porque se ha desarrollado el estudio, tras esto, discutiremos los desafíos y oportunidades que la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género presenta en la educación universitaria. Finalmente, concluiremos con una serie de recomendaciones prácticas para los profesores que deseen implementar la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género en su enseñanza.

2. METODOLOGÍA

Los estudios exploratorios son una herramienta importante para la investigación educativa, ya que permiten al investigador obtener una comprensión inicial de un área de estudio antes de embarcarse en un estudio más detallado. Estos estudios son útiles para explorar temas, hipótesis y preguntas, describir patrones, coleccionar datos primarios y generar ideas para futuras investigaciones.

Este estudio exploratorio utilizó una revisión no sistemática de la literatura para investigar cómo la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género ofrece una oportunidad única para mejorar la educación universitaria. La recopilación de datos se llevó a cabo a través de la búsqueda en línea, la búsqueda de publicaciones académicas y los documentos oficiales y estadísticos recogidos de diversas fuentes. Se utilizaron tres motores de búsqueda, Google Scholar, EBSCOhost y ProQuest, para recopilar información relevante para el estudio, incluidos artículos de revistas académicas, libros electrónicos, documentos oficiales y estadísticos.

Las revisiones no sistemáticas de la literatura en la investigación educativa son una forma útil de abordar un tema específico de investigación de manera rápida y eficiente. Estas revisiones permiten a los investigadores mirar un tema en particular e identificar los temas clave y las tendencias emergentes de la literatura sobre el tema. Esto les permite identificar y examinar los principales hallazgos y conclusiones de los estudios previos, así como identificar áreas en las que se necesitan más investigación. Esto ayuda a los investigadores a tener una comprensión general de la investigación previa sobre un tema y a desarrollar una base de conocimiento para su investigación. Las revisiones no sistemáticas también son útiles para comprender las diferentes perspectivas sobre los problemas y para identificar áreas de investigación no exploradas (Aguilera, 2014; Rother, 2007).. Por este motivo, se ha decidido optar por esta técnica para nuestro estudio exploratorio.

Para establecer los criterios de selección de la literatura para este estudio, se utilizaron una combinación de palabras clave y frases clave, como "docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género", "docencia digital inclusiva", "docencia universitaria inclusiva", "perspectiva feminista y de género", y "educación universitaria". Además, se utilizaron términos relacionados con la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género, como "educación a distancia inclusiva", "educación virtual inclusiva", "educación en línea inclusiva", "docencia en línea inclusiva" y "docencia en línea con perspectiva feminista y de género".

Para la recopilación de datos, se consideraron los artículos científicos publicados desde el año 2010 hasta el 2023. A partir de la búsqueda de los artículos recopilados, se identificaron aquellos que cumplían los criterios de selección. Se excluyeron los artículos que no trataban sobre el tema de la educación universitaria inclusiva con perspectiva feminista y de género. Los artículos seleccionados se agruparon para su análisis y se revisaron en detalle para extraer los datos relevantes.

Se realizó un análisis cualitativo de los datos recopilados. El análisis cualitativo se llevó a cabo a partir de la identificación de patrones y tendencias en los datos recopilados, así como la cantidad de veces que se mencionaron ciertos temas en los artículos revisados. Finalmente, los

datos recopilados se procesaron para su análisis y se presentaron siguiendo el orden de las preguntas de investigación propuestas. También revisaron las conclusiones obtenidas y los resultados del análisis para asegurar la precisión de estos.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan las principales líneas obtenidas de la revisión de la literatura:

3.1. La docencia digital en la sociedad actual

La docencia digital se ha convertido en una herramienta imprescindible para la educación superior en la era de la pandemia. Esta herramienta ha permitido a las instituciones educativas adaptarse a la nueva realidad y seguir ofreciendo una educación de calidad a sus estudiantes. Sin embargo, la implementación de la docencia digital presenta desafíos en términos de igualdad de género y equidad de género (Celá-Ranilla, et al, 2017; García-Tartera, 2016; Pérez, 2015) .

Uno de los principales desafíos es el hecho de que la docencia digital tiende a favorecer a los hombres y a desfavorecer a las mujeres. Esto se debe a que muchas de las herramientas de docencia digital se diseñan desde una perspectiva masculina y no tienen en cuenta las necesidades específicas de las mujeres. Esto puede tener un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente de los estudiantes de género femenino, que pueden sentirse excluidos de la docencia digital (Gorospe et al., 2015).

Además, la docencia digital puede ser una barrera para el acceso de los estudiantes a la educación superior. Debido a la brecha digital, muchos estudiantes no tienen acceso a las herramientas de docencia digital. Esto puede tener un impacto en el acceso de los estudiantes a una educación de calidad y puede limitar el potencial de los estudiantes para obtener un título universitario (Silva, 2012) .

Por lo tanto, para garantizar que la docencia digital sea inclusiva y respete los derechos de género de todos los estudiantes, es fundamental

incorporar una perspectiva de género en la docencia digital. Esto significa que las herramientas de docencia digital deben diseñarse desde una perspectiva feminista para garantizar que se tengan en cuenta las necesidades específicas de mujeres y hombres. Esto también significa que las herramientas de docencia digital deben abordar la brecha digital para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la docencia digital (Celá-Ranilla, et al, 2017; García-Tartera, 2016; Pérez, 2015 ; Silva, 2012).

En el contexto español, existen iniciativas para abordar estos desafíos. Estos recursos incluyen la capacitación para los profesores, pautas para el diseño de la docencia digital, y recursos para ayudar a los estudiantes a aprender de forma inclusiva. Estas iniciativas pueden ayudar a abordar algunos de los desafíos relacionados con la igualdad de género en la docencia digital.

3.2. La brecha de género en materia de docencia digital en la sociedad en contemporánea

La brecha de género en relación a la docencia digital en la etapa universitaria del contexto español se ha convertido en un tema de gran preocupación. Los estudios han demostrado que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la adopción de la docencia digital en las universidades españolas. Estas diferencias se reflejan en términos de motivación, habilidades, disponibilidad de recursos y acceso a la tecnología.

- Motivación: Estudios recientes han demostrado que, en general, los hombres tienen una mayor motivación para involucrarse en la docencia digital que las mujeres. Esto se debe a que los hombres tienden a tener un sentido de competencia más fuerte y una mayor disposición a arriesgarse. Por otro lado, las mujeres tienden a tener una menor motivación para experimentar con la docencia digital debido a la percepción de que la tecnología es más complicada y puede ser intimidante (Morante et al., 2020; Avilés et al., 2021).

- Habilidades: Estudios recientes han demostrado que, a menudo, las mujeres tienen menos habilidades tecnológicas que los hombres, lo que les impide participar de manera efectiva en la docencia digital. Esto se debe a una falta de experiencia previa y a una menor confianza en sus habilidades tecnológicas. Por otro lado, los hombres tienden a tener una mayor confianza en sus habilidades tecnológicas y una mayor disposición a arriesgarse, lo que les hace más propensos a involucrarse en la docencia digital (Cupeiro & Collado, 2011).

- Recursos: La disponibilidad de recursos es un factor importante en la adopción de la docencia digital. Los estudios han demostrado que los hombres tienen una mayor accesibilidad a los recursos necesarios para la implementación de la docencia digital que las mujeres. Esto se debe a que los hombres tienen una mayor disposición a gastar dinero en la tecnología, mientras que las mujeres tienden a ser más conservadoras (Cupeiro & Collado, 2011).

- Acceso a la tecnología: Otro factor importante en la adopción de la docencia digital es el acceso a la tecnología. Estudios recientes han demostrado que, en general, los hombres tienen un mayor acceso a la tecnología que las mujeres. Esto se debe a que los hombres tienen una mayor disposición a comprar tecnología y una mayor confianza en su uso. Por otro lado, las mujeres tienden a tener una menor disposición a comprar tecnología y una menor confianza en su uso (Cupeiro & Collado, 2011, Rodicio- García et al., 2021).

En conclusión, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la adopción de la docencia digital en las universidades españolas. Estas diferencias se reflejan en términos de motivación, habilidades, disponibilidad de recursos y acceso a la tecnología.

3.3. Docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género

La docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género se refiere a un enfoque para la educación digital que busca promover la equidad de género y la inclusión de todas las identidades de género. Esta perspectiva se centra en el reconocimiento de la diversidad de experiencias, identidades y perspectivas de los estudiantes, así como en la creación de un entorno es que muchos profesores no tienen la experiencia, el conocimiento o el entendimiento necesarios para incorporar una perspectiva feminista y de género en la docencia digital. Esto se debe en parte a la ausencia de contenidos específicos sobre género en la mayoría de los cursos de docencia digital (Lessa, 2015; Grimalt-Álvaro et al., 2020).

Por otro lado, la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género ofrece una serie de oportunidades para mejorar la educación universitaria. Primero, permite a los profesores crear contenido que refleje la diversidad de estudiantes en el aula. Esto es especialmente importante para los estudiantes de género minoritario, que a menudo se sienten marginados en un entorno académico tradicional. Además, la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para analizar la importancia del género en el contexto social, histórico y académico.

3.4 Aplicar una perspectiva de género para acabar con la brecha en el ámbito de la docencia digital en la universidad. Una labor que requiere una colaboración multi-área.

La brecha de género en relación con la docencia digital en la etapa universitaria es un tema que requiere la adopción de un enfoque integral para abordarlo. Esto implica que los gobiernos, las instituciones académicas y los estudiantes deben tomar medidas para abordar los retos de la brecha de género en la docencia digital. A continuación, se presentan algunas de estas acciones identificadas por Gómez Trigueros et al. (2022):

1. Establecer políticas de equidad de género en las instituciones académicas: Esto implica desarrollar políticas que fomenten y promuevan la igualdad entre los hombres y las mujeres en el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye la creación de una cultura de respeto para la diversidad de género en la institución, así como el establecimiento de mecanismos para supervisar y medir el éxito de las políticas de equidad de género.

2. Fomentar el empoderamiento de las mujeres en el ámbito académico: Esto implica el desarrollo de programas para promover el empoderamiento de las mujeres en el ámbito académico. Estos programas deben incluir la formación de mujeres para que puedan participar en la docencia digital, así como la promoción de la participación de las mujeres en el proceso de toma de decisiones.
3. Rediseñar los programas de educación para abordar la brecha de género: Esto implica el diseño de programas educativos que aborden de forma integral la brecha de género en relación con la docencia digital. Esto incluye el desarrollo de contenidos educativos que incluyan una amplia variedad de perspectivas de género, así como la inclusión de la perspectiva de género en el diseño de los marcos curriculares.
4. Promover la participación de las mujeres en los programas de docencia digital: Esto implica el establecimiento de mecanismos para promover la participación de las mujeres en los programas de docencia digital. Esto incluye la creación de programas de becas para las mujeres, el establecimiento de programas de tutoría para las mujeres y el desarrollo de iniciativas para fomentar el empoderamiento y la participación de las mujeres en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
5. Promover una cultura de respeto y aceptación de la diversidad de género: Esto implica el fomento de una cultura de respeto y aceptación de la diversidad de género en la institución académica. Esto incluye la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, así como el establecimiento de mecanismos para combatir las actitudes negativas hacia la diversidad de género.
6. Establecer programas para mejorar la calidad de la educación digital: Esto implica el establecimiento de programas para

mejorar la calidad de la educación digital. Esto incluye la implementación de programas para mejorar la infraestructura tecnológica, así como el desarrollo de programas para mejorar la calidad de contenido educativo. Esto ayudará a reducir la brecha de género en la docencia digital.

7. Establecer una comunidad de aprendizaje sobre la docencia digital: Esto implica el establecimiento de una comunidad de aprendizaje para promover el intercambio de ideas y experiencias sobre la docencia digital. Esto incluye el fomento de la colaboración entre profesores y estudiantes para promover el intercambio de ideas sobre la docencia digital. Esto permitirá a los participantes compartir sus experiencias y aprender de los demás.
8. Fomentar la investigación sobre la docencia digital y la brecha de género: Esto implica el fomento de la investigación sobre la docencia digital y la brecha de género en la universidad. Esto incluye el establecimiento de programas de investigación para abordar la brecha de género en la docencia digital, así como el fomento de la publicación de los resultados de la investigación para promover el intercambio de información y la solución de problemas.

Estas son algunas de las medidas que pueden tomarse para abordar la brecha de género en la docencia digital en la etapa universitaria. La clave para el éxito es la colaboración entre los gobiernos, las instituciones académicas y los estudiantes para abordar el tema de forma integral. Solo así se puede lograr una verdadera igualdad de género en la educación digital.

3.5. Las responsabilidades del profesorado ante la tarea de desarrollar una docencia digital sin brechas de género:

Para que avancemos hacía una docencia digital sin brechas de género, el profesorado es un actor clave del proceso, por ello, será esencial que el profesorado, al menos:

Comprendan los conceptos y principios básicos del feminismo y el género. Esto implica adquirir un conocimiento profundo de la cultura de género y el papel de los estereotipos de género en la educación, alcanzar una comprensión de cómo se relacionan el género y la educación, así como las barreras para el acceso a la educación que enfrentan los estudiantes de todos los géneros. Lo que permitirá a los profesores desarrollar contenido académico que refleje la diversidad de estudiantes en el aula (Celá-Ranilla, et al, 2017; García-Tartera, 2016; Pérez, 2015 ; Silva, 2012.

Los profesores también deben asegurarse de que usan herramientas digitales que promueven la inclusión, seleccionando herramientas que promuevan la comunicación eficaz entre los estudiantes y el profesor, así como el intercambio de ideas entre los estudiantes. Esto también significa elegir herramientas que ayuden a los estudiantes a compartir sus opiniones, respetando las opiniones de los demás, lo que puede incluir herramientas como la discusión en línea, el debate en línea y el blog. Estas herramientas permitirán que los estudiantes expresen sus opiniones y puntos de vista sobre temas relacionados con el género, y que puedan aprender unos de otros (Celá-Ranilla, et al, 2017; García-Tartera, 2016; Pérez, 2015 ; Silva, 2012.

Además, se debe promover entre el profesorado que puedan utilizar técnicas de enseñanza inclusivas en el aula. Esto significa crear un ambiente de respeto y apoyo para todos los estudiantes y enseñarles a respetar los diferentes puntos de vista, promover la igualdad de género en el aula, promoviendo la participación equitativa de los estudiantes de todos los géneros e incluir el uso de actividades educativas que fomenten la reflexión crítica sobre los estereotipos de género y el papel del género en la sociedad. Esto ayudará a los estudiantes a desarrollar una comprensión más clara de cómo sus identidades de género influyen en su educación (Celá-Ranilla, et al, 2017; García-Tartera, 2016; Pérez, 2015 ; Silva, 2012.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, la docencia digital inclusiva con perspectiva feminista y de género ofrece una oportunidad única para mejorar la educación

universitaria. Sin embargo, gobiernos y actores políticos deben tomas medidas en el asunto. Pero no solo ellos, los profesores deben tomar medidas para asegurarse de que tienen los conocimientos y la experiencia necesarios para implementarla. Esto implica adquirir un conocimiento profundo de los conceptos y principios básicos del feminismo y el género, así como el uso de herramientas digitales que promuevan la inclusión. También es importante proporcionar técnicas de enseñanza inclusivas en el aula y proporcionar apoyo a los estudiantes para que puedan tener éxito en la educación digital inclusiva con perspectiva feminista y de género. Esto permitirá a los profesores crear contenido que refleje la diversidad de estudiantes en el aula, así como proporcionar a los estudiantes herramientas para reflexionar sobre la importancia del género en el contexto académico. Solo así, podrá avanzarse hacía la reducción de la brecha de género en este ámbito.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Eguía, R. (2014). ¿ Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis?. Revista de la Sociedad Española del Dolor, 21(6), 359-360.

Avilés Villarroel, C., Bonastre Valles, C., Cuervo Calvo, L., García Gil, D., Ramírez Rico, E., Ramón Otero, I., & Jaquete Pérez, M. C. (2021). Formación e innovación del profesorado de Música y Educación Física a través de e-Learning en tiempos de cambio: una intervención didáctica que busca mejorar el aprendizaje del alumnado acortando la brecha de género en las competencias digitales.

Cela-Ranilla, J. M., González, V. E., Mon, F. E., Martínez, J. G., & Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(1), 403-422.

Cupeiro, S. V., & Collado, C. C. (2011). La brecha digital de género: prácticas de e-inclusión y razones de exclusión de las mujeres. Asparkía: investigació feminista, (22), 33-50.

García Tartera, F. J. (2016). Competencias digitales en la docencia universitaria del siglo XXI.

Gómez Trigueros, I. M., Diez Ros, R., Domínguez García, A., Formosinho, M. D. D., Ladrón de Guevara Pascual, B., Morote Seguido, Á. F., ... & Yáñez de Aldecoa, C. (2022). La competencia digital docente y la brecha digital desde la dimensión interdisciplinar y de género en la formación docente con TPACK.

Gorospe, J. M. C., Olaskoaga, L. F., Barragán, A. G. C., Iglesias, D. L., & Agirre, B. O. A. (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14(1), 45-56.

Grimalt-Álvaro, C., Usart Rodríguez, M., & Esteve González, V. (2020). La competencia digital docente en la formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: estudio de caso.

Lessa, P. (2015). Visibilidades y ocupaciones artísticas en territorios físicos y digitales. In Actas del XVIII Coloquio de Historia de la educación: arte, literatura y educación (pp. 211-224). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Morante, M. D. C. F., López, B. C., & Otero, L. C. (2020). Capacitar y motivar a las niñas para su participación futura en el sector TIC: Propuesta de cinco países. Innoeduca: international journal of technology and educational innovation, 6(2), 115-127.

Pérez, I. R. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes, en la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 2(3).

Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 9, 3, 103-125.

Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática X Revisión narrativa. Acta paulista de enfermagem, 20, v-vi.

Silva Quiroz, J. E., & Astudillo Cavieres, A. V. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. Revista iberoamericana de educación.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO FACTOR PROTECTOR DE LA BRECHA DIGITAL Y LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO: ¿BRECHA DIGITAL FEMENINA?

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER-RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Son muy relevantes y numerosos los motivos que han dado lugar al auge de la investigación sobre el género y el feminismo en el ámbito educativo (Delgado et al., 2016). De todas ellas, destacan dos: La primera, el origen y consolidación de una corriente pedagógica ampliamente centrada en la diversidad a manos de autores como Freire, Giroux, o McLare. Y, la segunda, el desarrollo y prevalencia de los *Woman Studies* que supuso poner el eje central de la investigación en diversos ámbitos de las aportaciones que las mujeres tenían y habían tenido. Todo ello dio lugar al comienzo de la visibilidad de la mujer desde el terreno educativo, su evolución y principalmente las desigualdades existentes con respecto a los hombres, pese a pertenecer a la misma clase social, recursos, o aspiraciones.

De tal manera, en palabras de Varela & Méndez-Lois (2020) el feminismo abarcado desde las escuelas, o lo que Donoso & Velasco (2013) denominan feminismo académico, ha supuesto uno de los más profundos, creativos y relevantes cambios en el sistema educativo en lo que respecta a la educación en igualdad. Que ha venido acompañado de distintas aportaciones legislativas, entre las que destacan: la Ley de igualdad (LO 3/2007, 2007), de cara a la promoción y fomento de la igualdad

entre hombres y mujeres desde el contexto educativo (LO 4/2007, 2007 y L 14/2011, 2011).

Pese a ello, en la actualidad la educación se enfrenta e¡al gran reto de responder de manera adecuada ante estos hechos y desigualdades, ante los que un medio para lograrlo es sin duda la innovación educativa, ya sea a nivel institucional, a nivel de aula o por medio de programas (Constenla et al., 2022).

Por ello, la innovación educativa se postula como la herramienta pasra el cambio que permite ofrecer una educación de calidad para todos (Zabalza, 203,2004) a partir de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, y de la calidad educativa (Altopiedi & Murillo, 2010; Blanco & Messina, 2000; Manola et al., 2017; Margalef & Arenas, 2006; Morales, 2010). Porque la coeducación debe venir de la mano de cambios, de nuevas metodologías, de un cambio en el rol del alumnado, pero también de un cambio en el rol docente (Cargua et al., 2019; Lamas & Lalueza, 2016). Para atender a las necesidades de sus alumnos, sin dejar de la lado a las necesidades sociales (Deppeler y Aikens, 2020). Y para ello, hemos de formar a los futuros docentes en tal competencia.

Sin embargo, no podemos olvidar el contexto social y cultural actual, en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y principalmente internet, han re-configurado nuestras vidas, estando presentes en todos los ámbitos sociales, ya sea a nivel educativo, a nivel de ocio, a nivel relacional… (Delfino et al., 2019).

Sin embargo, lo que parece ventajoso, si indagamos no lo es tanto, y hemos de reconocer que las TIC e internet han creado nuevos tipos de desigualdades sociales en cuanto a su acceso y usos (Villanueva, 2006; Torres, 2017). Y pese a que desde estancias europeas se apuesta por la capacitación y la inclusión digital (Jiménez et al., 2016), los diferentes ritmos de integración tecnológica, de países y de grupos sociales, han dado lugar a una nueva desigualdad denominada brecha digital.

A nivel conceptual, la brecha digital responde a diversos factores, entre los que podemos mencionar los socioeconómicos, sociales, culturales, demográficos, geográficos, históricos, psicológicos, políticos y tecnológicos (Crovi-Dueta, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015), lo que

complica su estudio y abordaje global. Y, es precisamente en este trabajo donde nos vamos a centrar en un factor crucial: el sexo. Es decir, nuestro planteamiento nace a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿tienen de entrada las mujeres mayor riesgo a sufrir brecha digital debido a la desigualdad entre hombres y mujeres existente? ¿Poseen las mujeres mayores niveles de brecha digital que los hombres?

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la brecha digital, las diferencias de género, y las consecuencias que ello puede tener para las mujeres. 3. Metodología

3. MÉTODO

Esta investigación emplea un diseño metodológico basado en una revisión bibliográfica con el objetivo de examinar y compilar a nivel tórico todas aquellas aportaciones que desde el año 2020 hasta el año 2023 han sido publicados en cuanto a este tema. Por lo tanto, realizamos una investigación de tipo documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2023. Empleando como descriptores : “mujeres” AND “brecha digital” OR “diferencias de género”. Además, se emplearon algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la bús-queda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando

como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

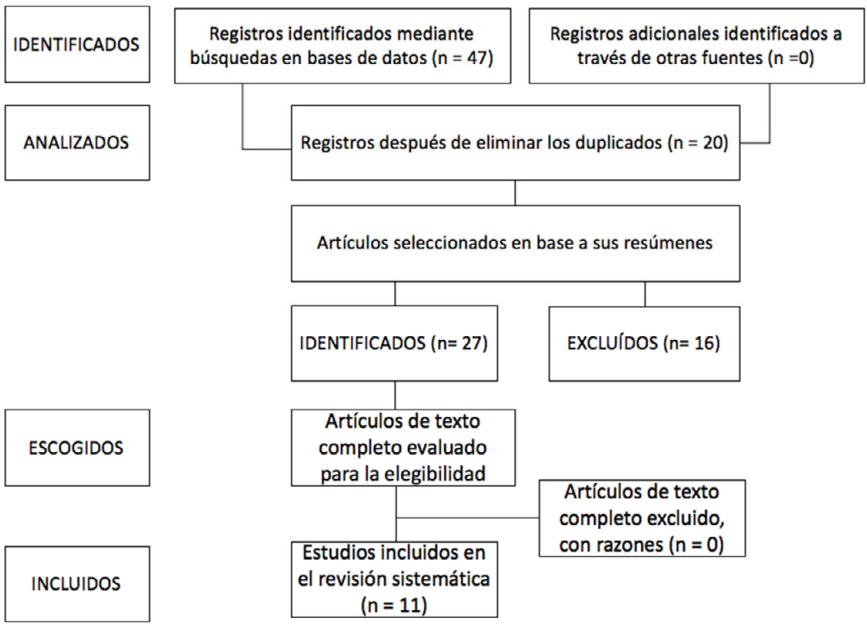
FASE 3: Análisis metodológico

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 47 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 11, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2023.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de la formación del profesorado en cuanto a la inmigración.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1)

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)*



4. RESULTADOS

Nuestros resultados indican la existencia de tres tipos de brecha digital (Selwyn, 2004): 1) el acceso, o disponibilidad de las TIC, 2) el uso, o posibilidad de utilización de las TIC en actividades significativas para el ciudadano, 3) la apropiación, o nivel de utilización, control y capacidad de selección de las tecnologías. Sin embargo, indistintamente de la que escojamos, todas ellas tienen graves consecuencias (Provecho et al., 2021), siendo la más grave de ellas el ser un gran obstáculo para la promoción de una educación de calidad (Fernández et al., 2020).

Esto es de especial relevancia en la sociedad actual, donde las tecnologías forman parte de nuestra vida cotidiana influyendo en cuestiones

significativas como la igualdad de género, la diferencia intergeneracional o la inclusión social (Ibáñez & Solana, 2020).

En este sentido, si tomamos como referencia la aportación de Soomro et al. (2020) para quienes la brecha digital es la brecha existente entre las personas que tienen un adecuado acceso a las TIC y aquellos que tienen un acceso deficiente o nulo, en este caso estaríamos hablando de la brecha existente entre hombres y mujeres que tienen un adecuado acceso a las TIC y aquellos que tienen un acceso deficiente o nulo.

En definitiva, la brecha digital se traduce en un nuevo tipo de desigualdad, que adquiere el carácter de desigualdad educativa, pero también de desigualdad social, y por lo tanto, generan exclusión social (López, 2020). Por eso, la discriminación tecnológica también constituye una fuente de pobreza y exclusión social (Arias et al., 2018). Las cuales se corresponden con un perfil de alumnado que posee rentas bajas, y que además son mujeres.

Y se hace preciso por tanto hablar también de e-Inclusión, término establecido por la Agenda Digital para Europa, que tiene como objetivo para el año 2025 que "nadie se quede atrás" en el disfrute de los beneficios que aportan las TIC. La e-Inclusión se centra en la participación de los individuos en todos los aspectos de la Sociedad de la Información, mediante políticas de inclusión digital. Así, busca reducir las diferencias y promover un uso eficaz para superar la exclusión social, mejorar las oportunidades de empleo, la calidad de vida y aumentar la cohesión social (Varela, 2015).

Esta inclusión digital, también denominada cierre de la brecha digital, se convierte en una herramienta que favorece la inclusión social (Reyes & Prado, 2020).

5. DISCUSIÓN

Pese a que en la sociedad actual las TIC e internet forman parte de nuestra vida cotidiana, no hemos de olvidar que también acarrean consecuencias negativas, como es la brecha digital. Atendiendo a la misma, son

diversos los trabajos que indican que indican como factores causales de la misma:

- El uso que hacen de las TIC las personas mayores (Pino et al.,
- 2015)
- La influencia del género en la educación y uso de las TIC (González-Palencia & Jiménez, 2016; Martínez-Cantos & Castaño, 2017)
- La evolución de la brecha en jóvenes (Calderón, 2019)
- La relación entre participación digital y la brecha participativa (Robles et al., 2016)
- La relación entre brecha digital y competencia digital (Ferrari, 2013; INTEF, 2014; Cañón et al., 2016)

Es decir, que son diversos los autores que ya de entrada, reconocen e indican que la influencia del género es uno de los factores predictores de la brecha digital, femenina. Por lo que las dos preguntas de investigación formuladas al inicio de este trabajo quedan respondidas, siendo ambas respuestas positivas: Las mujeres presentan un mayor riesgo a tener brecha digital por el hecho de ser mujeres. Y, en segundo lugar, las mujeres presentan en la actualidad mayores niveles de brecha digital que los hombres.

Llevado al terreno educativo, estas desigualdades se muestran en distintos ámbitos, desde el acceso (quedará excluido todo aquel que no disponga de un ordenador, u otro soporte electrónico, y de una conexión a Internet), o las distintas experiencias formativas (Morales, 2020).

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión queremos resaltar la idea de que la educación debe ser un derecho, y como derecho debe ser igualitario, rompedor de barreras (sociales, culturales, económicas, formativas o políticas). Y la brecha digital debe ser abordada para ello.

Hemos de apostar por que los dispositivos digitales sean accesibles para nuestro alumnado, que se integren con distintos sistemas operativos, que permita interactuar en tiempo real y que su implantación resulte fácil y de acceso gratuito.

Por ello, para hablar realmente de una una educación de carácter real e inclusivo la educación debe responder a las necesidades y particularidades del alumnado, y para ello habremos de incorporar los cambios que sean precisos, ya sean en las metodologías, en los enfoques, en los contenidos… pero siempre con la intención primordial de ofrecer una verdadera igualdad de oportunidades, así como la deseada calidad educativa entre hombres y mujeres, rompiendo viejas desigualdades heredadas que a día de hoy se siguen manteniendo e incluso aumentando con el auge y empleo de los dispositivos digitales e internet. Para ello, la innovación educativa se postula como una herramienta idónea para superar tales desigualdades a partir del fomento de los valores como la igualdad y la coeducación.

7. REFERENCIAS

Altopiedi, M. & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14*(1), 47-70.

Alva de la Selva, R. (2015). Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 60*(223), 265-285. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0

Andrés, G. (2014). Una aproximación conceptual a la "apropiación social de TIC". *Question, 1*(43). 17-31. file:///C:/Users/ Usuario/Downloads/2227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8239-1-10-20140918%20(1).pdf

Arias, E., Lirio, J., Alonso, D. & Herranz, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Revista Prisma Social, 21*, 282-315.

Blanco, R. & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. UNESCO.

Calderón, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología, 28*(1), 27-44. http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.16

Cañón, R., Grande, M. & Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas, 28*, 115-132.

Cargua, A., Posso-Pacheco, R., Cargua, N. & Rodríguez, (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma, 16*(54), 140- 152. https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713

Constenla Núñez, J., Vera Sagredo, A. & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo*, *59*(1), 1-15.

Cooper, H. (2009). *Research synthesis andmeta-analysis: a step-by-step*. Approach. Sage.

Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). *The handbook of research syn-thesis*. Russell Sage

Crovi-Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto, 16*, 65-79. https://doi. org/10.26439/contratexto2008.n016.784

Delfino, G., Beramendi, M. & Zubieta, E. (2019). Participación social y política en Internet y brecha generacional. *Revista de Psicología, 37*(1), 195-216. http://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.007

Delgado, M. J., Draoui, B. E. H., Cabrera, M. E. F., Andreu, H. G., Ruiz, D. J., Abril, A. B. M., ... & Callado, R. R. (2016). Género, Educación e Igualdad (GEI): Formación e investigación para mejorar la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. In *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones* (pp. 2473-2486). Instituto de Ciencias de la Educación.

Deppeler, J. & Aikens, K. (2020). (2017). Responsible innovation in school design – a systematic review. *Journal of Responsible Innovation, 7*(3), 573-597. https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1809782

Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17,* 71-88.

Fernández, N. G., Moreno, M. L. R. & Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: Revista Educativa Digital, 28,* 76-85.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union in Luxembourg. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf

González-Palencia, R. & Jiménez, C. (2016) La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: aval. Pol .públ. Educ., 29*(92), 743-771. https://doi.org/10.1590/S0104-403620160003000010

Ibáñez, N. & Solana, A.M. (2020). *La brecha digital de género en España: una nueva forma de exclusión social del siglo XXI*. Universitat Autònoma de Barcelona

INTEF (2014). *Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela (v.2).* Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD).

Jiménez, R., Vega, L. & Rico, A. (2016). Habilidades en Internet de mujeres estudiantes y su relación con la inclusión digital: Nuevas brechas digitales. *Education in the Knowledge Society, EKS, 17*(3), 29-48. https://doi.org/10.14201/ eks20161732948

Lamas, M. & Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula. Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para trasformar la práctica. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 42*(3), 243-258.https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado, núm. 131. de 02 de junio de 2011*. Ref.:BOE-A-2011-9617.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, *Boletín Oficial del Estado, núm. 71 6115* (2007). Ref. BOE-A-2007-6115.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial de Estado, núm. 89* 7786 (2007). Ref. BOE-A-2007-7786.

López, O. M. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias, 4*, 267-270.

Manola, J., Reiban, R. & Letamendi, C. (2017). Innovación en la educación superior. *Revista Publicando, 4*(11), 719 -731. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/623

Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 47,* 13-31.

Martínez-Cantos, J.L. & Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama Social, 25,* 49-65.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The Prisma Group (2009). Preferred reporting items for systematic re-views and meta-analyses: the prisma statement. *Plos med. 6,* e1000097. Https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Morales Romo, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digi-tal y la educación inclusiva. *Bordón: Revista de Pedagogía, 69*(3), 41-56.

Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(2), 47 – 73. https://hdl.handle.net/11537/25201

Pino, M.R., Soto, J.G. & Rodríguez, B. (2015). Las personas mayores y las TIC. Un compromiso para reducir la brecha digital. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 26,* 337-359. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.13

Provecho, M. L. G., Aguado, M. L., Llamas, J. L. G. & Diaz, J. Q. (2021). La brecha digital en población en riesgo de exclusión social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria, 39,* 123-138.

Reyes, R. & Prado, A.B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación (Univ. Costa Rica), 44*(2), 479-497. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781

Robles, J. M., Antino, M., De Marco, S. & Lobera, J. A. (2016). The New Frontier of Digital Inequality. The Participatory Divide. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 156,* 97-116. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.156.97

Soomro, K.A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M. y Bernstein, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, 21. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5

Torres, C. (2017). Sociedad de la Información y Brecha Digital en España. *Revista Panorama Social, 25,* 17-33.

Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada.* Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.

Varela, M. V., & Méndez-Lois, M. J. (2020). Innovación coeducativa y prevención de la violencia de género desde el currículum del grado de maestra/o en educación primaria. En *Educación para el Bien Común*, (pp.83-104). Octaedro.

Villanueva, E. (2006). *Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. Razón y Palabra, 51.* http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n51/evillanueva.html

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria*. Contextos Educativos, 6,* 113 – 136.https://doi.org/10.18172/con.531

BRECHAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA ONLINE EN LA CÁRCEL Y PENITENCIARIA DE MEDIA SEGURIDAD PARA MUJERES DE POPAYÁN

DIANA PATRICIA BELALCÁZAR CHANTRE
Universidad Cooperativa de Colombia

VICTORIA EUGENIA PINO TERÁN
Corporación Universitaria Comfacauca

LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS
Corporación Universitaria Comfacauca

1. INTRODUCCIÓN

Colombia es un país históricamente afectado por la violencia, la inseguridad, el narcotráfico y otros factores generadores de conflictos, lo cual, ha generado una amplia porción poblacional interna en las cárceles del país, esto ha generado una problemática de hacinamiento y crisis carcelaria, que,

> Afecta a 195 mil personas que actualmente están privadas de la libertad (…) para superar el déficit de 40 mil cupos carcelarios no es con el incremento de más centros de reclusión, sino con penas menos largas, que permitan la resocialización de quienes han sido castigados por sus delitos (Congreso de la República, 9 de noviembre de 2022).

Lo mencionado, contrasta con que en el país pervive un paradigma social en amplia medida aún muy conservador, tal es el caso de la sociedad payanesa, en la que, las oportunidades laborales y educativas son limitadas y constituyen un privilegio de clases medias acomodadas o de élites, frente a lo cual, se opone una difícil realidad para un amplio sector de la población de clase media y baja, quienes, ante la falta de empleo y de oportunidades laborales o de inclusión, terminan por volcarse hacia una vida criminal, y de esto no salvan ni las mujeres, quienes también terminan ocupando un lugar en la Cárcel y Penitenciaria de Media

Seguridad para Mujeres de Popayán (Cauca). En dicho lugar, de acuerdo la directora Inés Rocío Tovar (2023)[7], actualmente hay unas 143 reclusas, quienes se enfrentan a grandes retos para su inclusión y resocialización.

Bajo este panorama, el presente ejercicio aborda una reflexión que tiene como objetivo describir las condiciones de instrucción existentes en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán, en busca de examinar las posibilidades de acceso a herramientas digitales que acompañan el proceso de enseñanza – aprendizaje de sindicadas y penadas. Esto, pretende visibilizar un espacio de reconciliación con la sociedad y con ellas mismas, para lo cual, la formación online sería una buena opción de acceso a programas empáticos, consientes y desde la diversidad funcional.

Lo mencionado, supone reconocer la existencia de una legislación vigente y pertinente, la cual, no obstante, sus planteamientos en el papel, no logra en la realidad garantizar la reinserción social y protección de las personas que han pagado una pena. Así, la ley 599 del 2000 en su art. 4 (Congreso de la República, 24 de julio de 2000), que garantiza tal inclusión y amparo, se queda corta al momento de alcanzar una estabilidad emocional y garantizar una prosperidad económica que les permita a las personas privadas de la libertad llegar a una reinserción exitosa, pues el estigma social que recae sobre estas personal y la falta de empleo y opciones aún es un problema por resolver en el largo plazo.

Ante lo planteado, esta investigación se inscribe en el tipo descriptivo, para lograr considerar algunos elementos de los estudios etnográficos, que permitan a las investigadoras captar de cerca las condiciones propias de algunas realidades, problemáticas y retos que deben sortear las mujeres en condición de reclusión, concretamente, cuando de acceso a la formación virtual se trata, junto con su posterior resocialización e inclusión social.

[7] Entrevista a Inés Rocío Tovar. Directora de la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán. Realizada el día 3 de febrero de 2023.

Esta disertación, ha generado una pregunta guía que considera si ¿existen o no brechas digitales para la enseñanza online en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán, entre los años 2022 y 2023? Lo que genera algunos hallazgos significativos, en relación con el presupuesto existente para la inversión en educación por parte del gobierno central, el cual es escaso, dejando tras de sí, una carencia en la fundación de programas de formación para el personal privado de la libertad, a lo que se suman las restricciones en el uso de las herramientas digitales y la falta de mecanismos actualizados en plataformas digitales; todo esto, atenta contra lo establecido en los derechos y mandatos constitucionales y legales Colombianos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Describir las condiciones de instrucción existentes en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán, en busca de examinar las posibilidades de acceso a herramientas digitales que acompañan el proceso de enseñanza – aprendizaje de sindicadas y penadas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer la funcionalidad de la pena desde la perspectiva del ordenamiento jurídico colombiano.
- Contextualizar la formación como una forma de resocialización en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán.
- Diagnosticar las deficiencias, fortalezas y oportunidades que involucra el acceso a herramientas digitales para la formación virtual, como estrategia para la resocialización e inclusión social de las mujeres que se encuentran en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán.

3. METODOLOGÍA

Esta reflexión socio – jurídica se realizó bajo un carácter cualitativo, de investigación de tipo descriptivo, puesto que, el proceso tomo como principal herramienta la observación de las formas de resocialización con las que cuentan las mujeres de la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán.

Con el fin de establecer la funcionalidad de la pena desde la perspectiva del ordenamiento jurídico colombiano; se acudió a una revisión documental, tanto de la doctrina como de la jurisprudencia, revisión teórica y dogmática de todo aquello relacionado con las funciones de la pena, desde la perspectiva del ordenamiento jurídico vigente. Ello, permitió verificar los reparos que la Ley 599 de 2000 (Congreso de la República, 24 de julio de 2000), ha presentado respecto a su implementación.

En segunda media, en busca de caracterizar las formas de resocialización que son aplicadas en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán; fue necesario realizar una serie de visitas de campo, en las que se aplicó la etnografía, técnica que permitió un acercamiento directo con el personal involucrado y la observación se sus condiciones y aspiraciones a futuro.

Finalmente, para diagnosticar las deficiencias, fortalezas y oportunidades que involucra el acceso a herramientas digitales para la formación virtual, como estrategia para la resocialización e inclusión social de las mujeres que se encuentran en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán; se realizaron grupos focales con la comunidad integrada por directivas de la institución carcelaria y una muestra representativa de reclusas seleccionada al azar simple, luego de lo cual, se lograron establecer criterios explicativos más ajustados a sus experiencias y necesidades.

4. RESULTADOS

Visitar la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán resulta ser una experiencia desafiante, en especial, para quienes nunca antes habíamos pensado ir a ese lugar. Todo comienza con un

proceso de petición de permisos previos, cartas que van y vienen, a las autoridades encargadas de verificar el acceso de visitantes, o en nuestro caso, el acceso de docentes universitarias en pro de un ejercicio académico.

Cuando uno sabe que va a ingresar a este tipo de lugares inevitablemente flotan multitud de pensamientos contradictorios, preguntas, temores e incluso prejuicios. Pareciera que hasta al llegar a la entrada, mientras uno espera por varios minutos que el guardia verifique su información en una base de datos interna, luego de entregar la cédula, cruzan pensamientos sobre qué se va a encontrar adentro, qué debo y qué no debo hacer, cómo me debo comportar para no equivocarme, qué puedo ingresar o no, cómo me van a recibir, qué pasaría si algo me sucede adentro, uno espera que no la vayan a confundir por error con una reclusa y no la dejen ahí, en fin, son muchas ideas que van y vienen y algunas son absurdas luego de pasar por la experiencia, pero parecen inevitables. Se genera una especie de temor al entorno, al por qué están estas personas ahí o qué hicieron, qué podemos hacer para ayudarles y qué les espera una vez salgan nuevamente a la vida en libertad.

Una vez autorizado nuestro ingreso, se nos requisa y la guardia pide despojarnos de relojes, celulares, aretes, collares, anillos y cualquier aparato electrónico, inclusive nos recomendaron no llevarles chiles, ni nada con lo que las internas pudieran hacerse algún tipo de daño, por tanto, obviamente también estaba prohibido el ingreso de cualquier arma o elemento cortopunzante. Luego de entregar en custodia nuestras pertenencias, se pasa por un segundo filtro de seguridad, en el que fuimos atendidas por otra guardiana, quien nos registra en un documento los nombres y apellidos, coteja un listado de visitantes autorizados con nuestras cédulas y nos hizo firmar y poner huella, antes de pasar al siguiente lugar a cargo de una tercera guardiana, quien requisa nuestros cuerpos y luego nos ayuda a ubicarnos en una especie de silla gigante que capta metales.

Una vez, cumplida esta revisión la guardia nos abre una reja para pasar a un pasillo largo en el que vemos varias puestas de oficinas administrativas y dependencias como la enfermería. Llegado a un punto ubicado al fondo, junto a un baño, se encuentra una guardiana con un computador, en el que nuevamente registra nuestra llegada y guarda nuestros

documentos de identidad, nos pide pasar por el baño si necesitamos antes de entrar, ella hace una última requisa a nuestros cuerpos y bolsillos, para luego, abrir ante nosotros la reja que da paso al patio principal en el que están las mujeres privadas de la libertad. Eso sí, antes de ingresar nos hizo algunas recomendaciones de seguridad, nos pide limpiar nuestras manos con alcohol y usar tapabocas para evitar llevar consigo algún virus a las internas o no recibirlo de ellas, por aquello de las medidas aún vigentes de cuidado para prevenir el Covid 19.

Una vez dentro, es inevitable el cruce de miradas sobre nosotras, algunas mujeres jóvenes y otras mayores (vimos que aproximadamente están entre los 18 hasta los 70 años de edad) pasan por nuestro lado, como si quisieran saber quiénes somos y qué hacemos ahí. Nos sentimos miradas de pies a cabeza, e incluso uno nota cuando entre ellas comentan en voz baja sus pensamientos cuando nos ven pasar. Algunas nos sonríen, otras son más serias, otras parecen vernos y agachar la mirada, otras siguen en lo suyo, en fin, una vez ahí, uno va a en compañía de una guardiana que abre paso para llevarnos al espacio más amplio, que es un salón que sirve de auditorio y de lugar para labores manuales, en donde nos esperaba la directora.

El espacio en el que la directora de la cárcel Inés Rocío Tovar nos recibió estaba al fondo, en la pared había un cuadro con el rostro de Jesús junto a uno de una virgen, frente suyo en el otro costado, se alcanzaba a ver una imagen grande de la virgen de las mercedes, adornada con flores y algunas pocas reclusas a su alrededor parecían rezar un rosario. En el lado trasero sobre la pared blanca había un televisor de pantalla gigante apagado y unos parantes. En todo el lugar, había sillas rimas rojas y blancas y algunas mesas plásticas con indumentarias para costura, hilos, telas, tijeras y agujas. Nos llamó la atención que había tijeras a pesar de tantas restricciones al ingreso y la advertencia de que no lleváramos nada cortopunzante. Las internas estaban casi todas o en su gran mayoría en el recinto, algunas estaban sentadas tejiendo o elaborando artesanías, otras iban llegando a ubicarse en algún lugar luego del llamado que les hicieron y otras pocas, se veían en el patio exterior conversando y sin intención de ingresar. Esto se aprecia en la fotografía 1 a continuación.

***IMAGEN 1**. Internas en el salón principal*

Fuente: INPEC- Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán (enero de 2023)

La directora nos presentó como profesoras de la Corporación Universitaria Comfacauca, pidió a las chicas que nos colaboraran con su buen comportamiento y atención para la charla que íbamos a sostener con ellas, la cual giraba en torno a temas varios, como el empoderamiento femenino, sus condiciones en el establecimiento, sus posibilidades de resocialización e inclusión a la sociedad, sus emprendimientos, sus expectativas una vez salieran y, sus conocimientos o acceso a la formación y la opción online e intereses.

Durante la conversación con ellas, algunas se muestran más receptivas que otras, algunas participan más y nos comentan sobre sus vidas o algunos detalles de sobre su pensamiento y lo aprendido en ese lugar. Nos llamó particularmente la atención, una interna a quien llamaremos aquí "María"[8], de aproximadamente unos cincuenta y cinco años de edad, quien se nos acercó y lloró, contándonos la tristeza que le producía estar ahí, lejos de sus hijos, a quienes no veía hace tres años, porque ellos habían salido del país y solo una vez al mes podía comunicarse a través

[8] Entrevista a "María" (Nombre cambiado por petición de la entrevistada quien prefirió que su nombre real permaneciera en el anonimato). Interna en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán. Realizada el día 3 de febrero de 2023.

de videollamada con ellos. Esta dama, al parecer estaba arrepentida de sus acciones y manifestaba que aún le quedaba mucho tiempo más, porque era de las que tenía una pena más larga que las demás, según dijo, por un homicidio que ejecutó en defensa propia (mientras su voz se quebraba), pero sobre eso no quisimos entrar en más detalles por respeto a su intimidad y a su historia.

Fue inevitable sentirse tocadas ante las historias de vida que aparecían frente nuestro, la gran mayoría estaban recluidas por transportar o vender drogas, otras tantas, por hurto y muy pocas por crímenes más fuertes como homicidio, por ejemplo. Fue ineludible terminar entablando sentimientos de empatía con algunas mujeres a las que terminamos abrazando y tratando de darles moral, mientras, entre lágrimas nos decían estar arrepentidas de haber infringido la ley y estar ahí encerradas y lejos de sus seres queridos, tras lo cual, a la fuerza les tocó aprender de sus errores.

Ahí tienen suficiente tiempo para reflexionar, pues, comparten veinticuatro horas seguidas, los siete días de la semana y según los años que cada una tenga asignados para pagar su pena. Adentro, hay muy poco espacio para evadirse entre ellas, eso genera a veces riñas y desacuerdos que podrían terminar en enfrentamientos. Esto, lo vivimos durante el espacio de conversa, mientras un par de reclusas que estaban afuera en el patio se pelearon y una entró corriendo al salón y tomó una de las tijeras para tratar de lastimar a la otra. Según nos contaron las internas que estaban cerca nuestro, se trataba de una pelea común de pareja, mientras nos tranquilizaban añadiendo que no nos preocupáramos que ellas nos cuidaban, al tiempo que, tuvimos que hacer un alto esperando que las guardias controlaran la situación, pues las involucradas ya eran bastante conocidas por ese tipo de actos, según decían, una de ellas era muy celosa de la otra y no toleraba que hablara con nadie más. Esto, es comprensible en un espacio tan reducido, que es capaz de asfixiar y quebrar el alma, quizás ahí, uno valora al máximo la libertad.

Es claro que, nadie quisiera estar privado de la libertad, además, quienes estar recluidas sienten, lloran, ríen, sufren y disfrutan cualquier espacio de esparcimiento que las saque de la rutina o que les haga olvidar por un momento su situación ahí. Muchas aprovechan para conversar, otras

realizan actividades manuales, otras toman la palabra para expresar su opinión, como se aprecia en la fotografía 2.

IMAGEN 2. *Mujeres privadas de la libertad durante conversatorio con Unicomfacauca*

Fuente: INPEC- Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán (enero de 2023)

A propósito, muchas manifiestan que al salir sueñan con formar su propio negocio y emprender, algunas dicen que les son muy útiles los aprendizajes en manualidades, panadería, artesanías y cualquier oficio que les sirva para reintegrarse a la vida útil en sociedad. Algunas, dicen que quieren estudiar y llegar a ser profesionales algún día, nos encontramos con un par de casos de señoras mayores que no saben leer ni escribir y otras de sus compañeras les enseñan y hacen las veces de 'profes', como les dicen a las que tienen formación universitaria y están ahí tratando de hacer lo posible por lograr una reducción de pena o beneficios. Ellas, tienen en común que quieren tratar de dejar en el pasado sus fallas y nunca volver a caer en lo mismo.

Nos resultó evidente que, en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán, son valiosos los libros, cursos, talleres de formación y cualquier forma educativa que se les pueda brindar a las

internas. Es de valorar que en la Reclusión de Mujeres de Popayán algunas agradecen el poder estar ahí, porque no hay drogas y muchas se limpian de sus vicios, además el ambiente es menos violento comparado con otras cárceles, pues incluso se nota la camaradería entre internas, surgen amistades duraderas y amoríos. No obstante, hay algunas que, en cambio, quisieran estar en donde puedan consumir drogas y no tener que pasar por el abrumador síndrome de abstinencia que las engorda porque comen más, aumenta su ansiedad y la culpa, e incluso se infringen ellas mismas cortadas quizás para disfrazar el dolor.

Ante tantas condiciones complejas y diversas, las estrategias educativas forman parte del tratamiento que se ellas necesitan para poder aprender algo nuevo y que al salir en libertad les de oportunidades laborales. Al menos esto es lo esperado, aunque es inevitable pensar en lo que les espera a ellas al salir, a sabiendas del estigma social que las señalará, en una sociedad como la Payanesa, de tradición conservadora y cargada de prejuicios, muchos religiosos y morales, enmarcados en las aparentes conciencias superiores de algunos personajes que viven del abolengo y las apariencias, lo que parece coincidir y representarse en las paredes blancas, de la llamada "ciudad blanca" de Colombia.

Pero siempre las asecha el azar que existe de rejas para afuera, el no saber lo que les espera, cuando un día se despierten en su propia cama y no las levante el sonido del silbato de las guardianas que les manejan su tiempo, les regulan su horario y les indican que es la hora del conteo, de comer, de bañarse, de labores y de acostarse. Cuando son reincidentes, que en algunos casos las hay, ya no existe más ese imaginario temeroso de quien ingresa por primera vez, ya se sintió el rechazo afuera, se sintió el desencanto al encontrar puertas cerradas ante la revisión del pasado judicial que no las deja contratar, o la falta de acceso a recursos que les impide obtener préstamos bancarios para emprender, o aquellas miradas enjuiciadoras que las señalan una y otra vez, como si su pena fuera eterna.

Parece que se estrellaran con un muro que quiebra sus almas y viene la tentación, una tentación que se acompaña de lágrimas al no tener con qué alimentarse y alimentar a sus hijos, ni con qué pagar un arriendo o las cuentas (porque muchas son madres solteras), y esas condiciones

terminan en muchos casos por crear una coraza que nubla la razón, llevando a que una vez más se vuelva a caer, se retorna al punto de partida y a un nuevo comienzo en la reclusión. Entonces, sigue la espera con resignación de que se vuelva a llegar otro final, contando los días que faltan para salir una vez más.

Lo mencionado, deja ver tras de sí, las deficiencias del sistema carcelario colombiano, que no asume un seguimiento post-pena, que, aunque las capacita, no tiene las condiciones o recursos económicos y tecnológicos para continuar con el proceso de reinsertarlas óptimamente y darles el último empujón hacia la vida en sociedad, hacia la no repetición. Entonces, vemos que, ante la pregunta sobre si ¿existen o no brechas digitales para la enseñanza online en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán? La respuesta es corta, sí hay brechas y, estas se expresan en la falta de acceso ilimitado a equipos de cómputo con conexión a internet, entre otras cosas, porque en la Cárcel y Penitenciaría hay pocos equipos, les controlan sus horarios, existe un cierto temor de que al permitirles usar estas tecnologías lo usen para delinquir desde su encierro, por eso, las vigilan estrictamente. Además, la directora Inés (2023) afirma que, aunque ya han hecho acercamientos a instituciones importantes como el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA, para generar programas de formación dirigidos a las mujeres privadas de la libertad, esto ha sido positivo, no obstante, aún les hace falta convenios con más instituciones educativas aliadas, para tener más opciones disponibles, que puedan apoyarles con propuestas de enseñanza online, lo cual, les haría mucho más fácil las alternativas para emprender procesos de formación virtual, que podrían continuar en curso una vez ellas recobren su libertad.

En cualquier caso, se necesita de mayor inversión en alternativas de cara al futuro que les espera, o sea, hacen falta más recursos. Así por ejemplo, el desarrollo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha abierto la posibilidad de acceso a educación de calidad, es por ello que la educación online, que consiste en desarrollar un programa de formación, haciendo uso del ciberespacio (Ministerio de Educación Nacional 2017, s.p.), se ha convertido en una buena alternativa, pues permite una nueva forma de enseñanza- aprendizaje, en la cual, no es

necesario que confluyan el espacio físico, el tiempo y la persona, para lograr un acercamiento entre el docente y el alumno o aprendiz, lo que implica una nueva perspectiva desde el ámbito económico, social y político, así como un nuevo relacionamiento entre las tecnologías de la Información y la Comunicación y las diversas estrategias pedagógicas, estableciendo una nueva forma de enseñar y aprender.

Aunque, como ya se ha indicado antes, el uso de internet en las cárceles es un tema controversial por el temor que suscita el hecho de que las(os) sindicadas(os) y penadas(os), puedan extender su actuar delictivo haciendo uso de esta herramienta, ésta, es una excelente alternativa para la formación para el trabajo tanto a nivel técnico como complementario, lo que llevaría a una mejora en el proceso de reinserción a la sociedad de las post penadas.

De acuerdo con la directora Inés (2023), se ha avanzado en buscar alternativas que permitan que las reclusas puedan recibir formación de calidad, por lo que en este momento, existe la posibilidad de que ellas accedan a internet en el marco del desarrollo de la formación que orienta el SENA de manera presencial, entidad que envía a un instructor a la Cárcel y penitenciaría de mediana seguridad de Popayán, con algunos técnicos en confecciones y panadería, quienes aunque se hacen uso de los equipos de cómputo con que cuenta el establecimiento, pero aún se ven limitados por las restricciones en el acceso a estos, pues, no es del todo libre, tienen cupos limitados, las pocas internas que pueden participar deben estar vigiladas por el instructor que oriente el programa; lo que reduce en gran medida la oferta formativa a la que podrían acceder muchas más reclusas, si hubiese posibilidades de contar con acceso a internet de manera amplia y abierta, para ello, podría implementarse programaciones de restricción frente a enlaces de páginas que llevan a otro tipo de contenido no educativo o ajeno al interés de formación y, se podrían ampliar los cupos a más interesadas.

Es imperativo además, que las reclusas adquieran las habilidades necesarias que otorga el mundo digital, esto con el fin de que, cuando sean post penadas cuenten con un abanico más amplio de oportunidades, gracias a sus estudios y formación valiosos cuando salgan a la vida en libertad, como ciudadanas productivas y laboralmente activas, ya sea

mediante la creación de su propio emprendimiento (que también puede incluirse en la oferta virtual, por medio de la creación de plataformas de negocios o de tiendas online, por ejemplo), gracias a lo cual, ellas puedan ser dueñas y administradoras de su tiempo y de sus formas de ganarse la vida en la legalidad. Esto también aumentaría sus posibilidades de ingreso a ofertas de empleo.

Queda por añadir que, si bien es cierto, una vez ellas salen de su reclusión, muchas no cuentan con los equipos necesarios para continuar con su proceso porque no tienen ni computador para seguir con sus estudios; no obstante, la extensión de posibles alianzas con más instituciones educativas, además de la ya existente con el SENA, podría abrirles espacios de acceso a más salas de sistemas habilitadas para su ingreso gratuito, en las que, ellas puedan como post- pena aprovechar y seguir avanzando en sus espacios de formación y desde ahí también hacer sus búsquedas de empleo. Así, vemos que los retos son muchos y aún sigue una puesta por el mejoramiento de las condiciones para las personas privadas de la libertad, pero es posible si se logra tender puentes de colaboración, por medio de los cuales, se empatice con su reincorporación a la vida social y económica y, se les dé una oportunidad de resarcirse y mejorar sin juzgarlas una y otra vez, a pesar de que ya han pagado su pena.

5. DISCUSIÓN

El ordenamiento jurídico colombiano ha establecido a partir de su constitución como Estado Social de Derecho, una serie de pautas que orientan el andar de las instituciones y en general del funcionamiento del Estado. Es así, como la dignidad humana se hace presente y pretende ser uno de los principios y derechos rectores en la sociedad.

Consecuente con lo dicho, en el año 1992 se expidió el Decreto No. 2160, por medio del cual, se fusiona la Dirección General de Prisiones del Ministerio de Justicia con el Fondo Rotatorio del Ministerio de Justicia y se da paso a la creación del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC, esto como una muestra de la intensión del Estado de humanizar la pena, desde el punto de vista de lo administrativo, pues a partir de ese momento, sería la institución encargada de garantizar el

cumplimiento de la pena y las medidas de seguridad impuestas por la rama judicial, pero también de propiciar lo pertinente para el logro de la resocialización.

Más adelante, en el año 2000, se dio paso al nacimiento a la vida jurídica por parte del legislador, al Código Penal colombiano, la Ley 599, en la cual, en su artículo 4 señala y atribuye al Estado, la función que debe cumplir la pena, bajo los siguientes parámetros:

> Artículo 4°. Funciones de la pena. La pena cumplirá las funciones de prevención general, retribución justa, prevención especial, reinserción social y protección al condenado. La prevención especial y la reinserción social operan en el momento de la ejecución de la pena de prisión. (Congreso de la República, 24 de julio de 2000).

Bajo estos parámetros, se tiene que en Colombia, la pena no sólo pretende sancionar la conducta penal, sino que al mismo tiempo, intenta generar un reconocimiento de la persona que de una u otra forma ha defraudado su papel ante la sociedad, independientemente de las razones por las cuales lo haya hecho, a efecto de que durante su estancia en la cárcel pueda encontrar oportunidades de cambio, y opciones para que una vez egrese del centro carcelario, se logre el tan anhelado reencuentro con su entorno familiar, social, político, laboral y aún más importante, consigo mismas(os).

Alrededor de estas disposiciones, existe todo un entramado normativo que se encuentra dispuesto a efectos de garantizar el cumplimiento de los fines para los cuales fueron creados, y así, contribuir con el mandato general proveniente de la Constitución Política de Colombia, tal como lo es la ley de infraestructura, la cual se acompaña de ciertas leyes que pretenden ir a la par con el reconocimiento de nuevos derechos, tal como es el caso de la ley 1709 de 2014, entre otros.

No obstante lo señalado, se tiene que pese a la existencia formal de prescripciones de carácter legal y jurisprudencial, lo cierto es que, el pos penado, una vez egresa de la cárcel es dejado a su deriva, e invitado a enfrentarse a la realidad de su salida, pasando de un lugar que le brinda toda la protección y el acompañamiento necesario, en ocasiones, a un encuentro con una colectividad llena de prejuicios, carente de consciencia y empatía. Por esta razón, se resalta el papel que juega el Estado con respecto

a la resocialización, puesto que, no se trata sólo de la emisión de normativa, sino de toda una alianza en favor de las personas privadas de la libertad, que podría en realidad aportar con más posibilidades de empleo desde su permanencia en la Cárcel, hasta su reintegro social, sin solución de continuidad, garantizando aspectos económicos, emocionales.

6. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del ordenamiento jurídico colombiano, se puede evidenciar que, constitucional y normativamente, la finalidad de la pena tiene una función retributiva, preventiva, protectora y resocializadora, lo anterior, de conformidad con el artículo 4 de la ley 599 del año 2000 (Congreso de la República, 24 de julio de 2000), actual código penal. No obstante, en el país y en Popayán específicamente, no existe un manejo o seguimiento post- pena, lo cual, impide al sistema verificar las posibilidades de reinserción en la vida productiva y la aceptación social de las post-penadas, siendo esto, un motivo de falta de oportunidades que terminarían en una potencial reincidencia en la vida delictiva.

Adicionalmente, la Corte Constitucional ha realizado ya varios pronunciamientos, en los cuales, asegura que el hecho de la resocialización es una obligación en primer lugar atribuible al Estado y, que, bajo esas circunstancias, éste debe garantizar su realización y eficiencia. Ante esta línea, de igual manera se ha indicado por esta alta Corporación que este concepto contrario a ser restringido, es bastante amplio y que implica no sólo la formación y enseñanza de algunos oficios, sino también el acceso a la prestación continua y efectiva de servicios como el de la salud, la alimentación, la educación y la posibilidad de acceder a un trabajo. En términos generales, la seguridad de una estancia en condiciones dignas, por medio de las cuales, las personas puedan contribuir en su construcción personal y que ello se vea reflejado el día de mañana con oportunidades visibles y pertinentes para su contexto social.

Adicionalmente, es importante considerar que, la formación para el trabajo debe ser una apuesta que les permita a las post penadas adaptarse de una mejor manera a la vida en libertad, lo que, a su vez, sirva como vía para alcanzar mejores niveles en su calidad de vida y la de sus

familias. Por tanto, el acceso a niveles de formación técnica por parte de las reclusas de la Cárcel y Penitenciaría de mediana seguridad de mujeres de Popayán, constituye una herramienta positiva para la adquisición de habilidades emprendedoras y sociales, lo cual, potencia la autoestima, la confianza y la motivación de estas personas, capacitándolas para interactuar con el entorno y mejorando su inserción en la sociedad.

7. REFERENCIAS

Congreso de la República (2022). En Plenaria de Senado Minjusticia anuncia justicia restaurativa para superar crisis carcelaria y reconstruir el tejido social. Senado. Noticias por Luis Fernando García Forero, 09 noviembre 2022. Tomado de https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/4154-en-plenaria-de-senado-minjusticia-anuncia-justicia-restaurativa-para-superar-crisis-carcelaria-y-reconstruir-el-tejido-social#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%20D

Ministerio de Educación nacional. (2017). Educación virtual o educación en línea. Tomado de https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea

Congreso de la República (24 de julio de 2000). Ley 599 de 2000, del Código Penal. En Diario oficial No. 44.097

8. LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Imagen 2. Internas en el salón principal. Fuente: INPEC- Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán (enero de 2023).

Imagen 2. Mujeres privadas de la libertad durante conversatorio con Unicomfacauca. Fuente: INPEC- Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán (enero de 2023).

9. ENTREVISTAS

Entrevista a Inés Rocío Tovar. Directora de la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán. Realizada el día 3 de febrero de 2023.

Entrevista a “María” (Nombre cambiado por petición de la entrevistada quien prefirió que su nombre real permaneciera en el anonimato). Interna en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad para Mujeres de Popayán. Realizada el día 3 de febrero de 2023.

MITOS Y CREENCIAS. BENEFICIOS QUE LAS MUJERES DE MEDIANA EDAD ENCUENTRAN EN LAS TIC E INTERNET

LOURDES BUENO SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La brecha digital es uno de los aspectos esenciales a trabajar dentro de la sociedad actual, por ello, instituciones como la Unión Europea la conciben dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible postulados como meta has 2030. En concreto, la integración de lo digital en toda la sociedad está vinculado a la educación permanente (Aznar-Díaz, et. al. 2020) un aspecto fundamental en la sociedad actual que se encuentra en continuo cambio. Se puede establecer cómo dentro del concepto de brecha digital destacan dos aspectos esenciales como son la edad y el género, aunque este último dentro del ámbito europeo (que no mundial), parece que va reduciéndose progresivamente (INE 2022). En esta línea es donde se enmarca la presente investigación, ya que es necesario dar voz a aquellas mujeres que por cuestiones culturales no son capaces (o sienten reticencia) a aprovechar todas las ventajas que las TIC e Internet generan en el día a día de quienes las usan, exponiéndose de esta forma a una discriminación social causada por el no aprovechamiento y uso de lo digital (Martínez-Heradia, 2020). De esta forma, se va a indagar en los beneficios que las mujeres de mediana edad ven en el uso de las tecnologías e Internet, abordándolo desde la perspectiva de los mitos y creencias que tienen sobre las mismas.

1.1. MITOS Y CREENCIAS DE LAS TIC E INTERNET.

Una barrera que tienen las mujeres mayores y de mediana edad a la hora de usar internet y las tecnologías son los mitos y creencias que han ido

escuchando a lo largo del tiempo y que por falta de educación o actitudes no han podido o querido combatir, abogando por una vida alejada de estos instrumentos.

Para comenzar este apartado es necesario hacer un acercamiento teórico a lo que es un mito y creencia. En cuanto a la definición de creencias se puede hacer un análisis de innumerables definiciones que tienen en común el carácter subjetivo e individual que presenten, que se da en momentos determinados y que no suelen variar, es decir, perduran en la mente de quienes las poseen de manera constante. Por otro lado, no debemos dejar pasar por alto que creencia no es lo mismo que mito.

La palabra mito ha experimentado a lo largo de la Historia una evolución a medida que la sociedad y las personas que en cada época habitaban tenían una serie de creencias y pensamientos hacia ciertas cosas. Los mitos se crean, en la mayoría de los casos, como consecuencia de un desconocimiento y miedo hacia algo o alguien, cuando las personas no saben explicar de manera fehaciente un hecho recurren a la invención de un pequeño relato que permita dar un explicación (no quiere decir que esta tenga lógica) sobre ese hecho que les inquieta. Según Jaja (2014) un mito es "una historia que se considera verdadera y que tiene su origen en el pasado" (p. 9).

El término creencia hace referencia a un concepto relacionado más con la individualidad de cada uno que con el colectivo. Por otro lado, el término de mito hace referencia a un concepto que engloba a un mayor grupo de personas y que perdura más en el tiempo que la creencia, aunque si bien es cierto que esta tendrá mayor connotaciones o interpretaciones al ser más individual.

Pero ahora es necesario que nos acerquemos al ámbito en el que se está trabajando y enfoquemos estos términos en relación con las tecnologías e internet. Como ya se ha dicho, tanto las creencias como los mitos evolucionan a medida que la sociedad cambia y al estar inmersos actualmente en una sociedad digitalizada las personas con menos nivel educativo o menos actitudes hacia el aprendizaje van a generar como forma de defensa, mitos y creencias que les permita mantenerse alejada de estas nuevas formas de vida. Se puede decir que aunque en Europa las

mujeres y los hombres de mediana edad hacen un uso parecido de los dispositivos tecnológicos (INE 2022), esto va variando a medida que se va a aumentando la edad (las mujeres mayores hacen un menor uso que los hombres en esas edades) o cambiamos de lugar geográfico. Esta desigualdad ha generado en aquellas personas que no hacen uso de estos medios un relativo bloqueo hacia los mismos, generando mitos y creencias en muchos ámbitos tecnológicos, como pueden ser el campo social, es decir, interacciones entre personas a través de dispositivos móviles u ordenadores a través de internet. También se puede hablar de mitos haciendo referencia a la realización de gestiones a través de tecnologías o incluso la privacidad en cuanto a la navegación a través de internet. Por otro lado, se podrían preguntar si es o no un mito que las mujeres de mediana edad tengan miedo y rechazo de forma natural a las tecnologías. Preguntas del tipo: ¿es seguro navegar por internet? ¿si meto los datos de mi cuenta podrán robarme el dinero? ¿son seguras las páginas de internet? ¿publicidad engañosa? ¿noticias falsas? ¿de qué me puedo fiar y cómo lo puedo hacer? Guardan relación con mitos y creencias que se podrían dar en internet.

Hay muchos estudios que han desmontado mitos y creencias que se tenía sobre las tecnologías e internet y por citar algunos se puede destacar, el estudio que investiga los mitos en relación con la victimización, es decir, debemos analizar y ver si las mujeres de mediana edad se sienten seguras a la hora de usar las nuevas tecnologías digitales e internet. Según el Ministerio del Interior (2021) el porcentaje de mujeres que son víctimas de algún tipo de delito cibernético en la franja de 50 a 65 años es del 26%. Es destacable como este porcentaje disminuye a medida que el uso que hacen las personas de internet de esas edades disminuye, por lo tanto, parece ser que, a más uso, mayor probabilidad de ser víctima en internet, por ejemplo, la franja de edad en ambos sexos que mayor grado de victimización tiene es el de 26 a 40 años. Como reseñable hay que decir que en los delitos en los que las mujeres tienen un mayor grado de victimización según el Ministerio del Interior (2021) son el acceso e interceptación ilícita, delitos sexuales y falsificación informática.

Otro de los mitos más relevantes y que oculta o enmascara una ideología muy sesgada es la idea de que las mujeres tengan por naturaleza propia

un rechazo a las tecnologías. En esta línea cabe destacar que las mujeres han estado, a lo largo del tiempo excluidas de muchos aspectos que tiene que ver con la sociedad y las nuevas tecnologías esta historia de exclusión se viene reflejando en la situación de las mujeres en los diversos campos científicos y tecnológicos (Morales-Inga y Morales-Tristán, 2020) y aunque parece ser que de forma muy lenta esta brecha se va disminuyendo, la diferencia sigue siendo amplia a medida que aumenta la edad, pero esto no quiere decir que las mujeres no quieran usar las nuevas tecnologías o que guarden sentimientos negativos hacia ellas.

1.2. Beneficios de las TIC e Internet.

Una vez visto los mitos y creencias que rodean la concepción que mujeres de mediana edad tienen sobre las TIC e Internet, es necesario indagar, sobre los aspectos beneficios que ellas ven (siempre condicionados por los aspectos anteriormente tratados). Analizando una investigación propuesta por el Instituto de la Mujer en relación con un estudio de "Opiniones y valoraciones de las Tic en la situación laboral" se destaca a partir del análisis del discurso de las mujeres participantes en los grupos de debate que, en general, hay una percepción positiva sobre las nuevas tecnologías y la Sociedad de la Información –de su utilidad, y de las facilidades que supone-, herramientas que son consideradas fundamentales, especialmente en el entorno laboral (Instituto de la mujer, 2008)

Parece que poco a poco y tras todo lo analizado, el acercamiento de las mujeres a las tecnologías es mayor, exponiéndose ejemplos de aspectos beneficios que ellas mismas contemplan en el uso diario de esta herramienta. Se destaca que los beneficios que las mujeres ven en las TIC guardan relación con aspectos educativos (educación permanente), gestiones administrativas, hobbies o gestionar mejor la formación (Vico-Bosh y Rebollo-Catalán 2019). En definitiva, parece que las mujeres tienden a hacer un uso más social de las tecnologías (Mancilla, et. al. 2019).

Es necesario, por lo tanto, hacer este recorrido teórico e investigar sobre los mitos y creencias que existen sobre internet en relación con las mujeres de mediana edad con el fin de hacer uso de la educación permanente para poder erradicarlos y que este sector de la población pueda

aprovechar los beneficios que en el día a día genera el uso de los mismos. Para finalizar, se puede y debe educar a toda la población en la afirmación de que las tecnologías e internet no son más que herramientas que permiten mejorar la calidad de vida, siempre y cuando se sepan usar y se usen de forma apropiada. Se debe romper con esos mitos y creencias a través de estudios e investigaciones para que la sociedad vea las ventajas y pueda acceder sin miedos ni prejuicios a esta sociedad digitalizada. Por ello también es necesario educar a la población y apostar por una enseñanza a lo largo de la vida, idea clave presente en esta investigación ya que este tipo de competencia ayuda a generar más oportunidades para aquellas mujeres que a lo largo de su vida han tenido menos recursos, tanto económicos como sociales. Apostando por esta competencia se lucha por una igualdad de oportunidades y por el empoderamiento de las mujeres intentando de esta forma romper con esta ideología engañosa que se acaba de explicar para que de esta forma las mujeres de mediana edad puedan ver cómo el acercamiento a las nuevas tecnologías e internet les aporta más beneficio del que pueden imaginar, incluyéndolas en una sociedad altamente digitalizada y rompiendo con la brecha digital que tanto preocupa actualmente.

2. OBJETIVOS

La presente investigación se enmarca dentro de un estudio mayor propuesto por la misma autora y enmarcado dentro del proyecto ALCMENA de Jiménez-Cortés (2019). En concreto, con esta investigación tiene como objetivo general *comprender los aspectos relacionados con los mitos y creencias que benefician o facilitan el acceso y uso a las tecnologías e internet en la población de mujeres de mediana edad.*

3. METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación que busca comprender los aspectos relacionados con los mitos y creencias que benefician el acceso y el uso de las TIC en internet en mujeres de mediana edad, se sigue una metodología cualitativa enmarcada dentro de las investigaciones básicas y con un enfoque fenomenológico hermenéutico ya que como dice Jiménez-

Cortés (2019) la información se extrae de la interpretación de las experiencias de vida de las mujeres entrevistadas.

3.1. Muestra y procedimiento de muestreo

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo intencional combinando en bola de nieve y de máxima variabilidad teniendo en cuenta la variable grado de uso de las tecnologías digitales. Para cumplir con el procedimiento de muestro en primer lugar, se ha localizado a una mujer que cumple con el perfil para la muestra, a partir de ella se han ido reclutando a las demás mujeres.

La muestra quedó conformada por un grupo de N=12 mujeres con edades comprendidas entre los 50 a los 65 años. Como característica se destaca la heterogeneidad debido a sus diferencias tanto en el nivel de estudios, vida laboral o profesional, vida personal y su grado de uso de las tecnologías e internet.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación ha sido la entrevista semiestructurada creado *ad hoc* por Jiménez-Cortés (2019) para el proyecto ALCMENA. Las preguntas que han conformado el guion de las entrevistas han sido:

- ¿Qué piensas sobre Internet? ¿cree que ha mejorado su vida?
- ¿Qué le aporta Internet y otras tecnologías?
- ¿Cree peligroso navegar por Internet?
- ¿Considera que si navega por internet su identidad se verá expuesta?
- ¿Ha oído alguna vez en televisión noticias sobre estafas cometidas en internet? ¿Considera que puede ser víctima de alguna?
- Si tuvieras que comparar internet con otra cosa con qué lo harías.

3.3. Procedimientos de recogida de datos y análisis

Finalmente, en relación con el procedimiento que se ha seguido a la hora de realizar las entrevistas hay que destacar que en primer lugar se ha obtenido el consentimiento informado y una vez que se tenía aprobado han pasado a la búsqueda y selección de la muestra.

Una vez obtenido el total de la muestra, se realizó el análisis de datos a través de las herramientas digitales Atlas-ti o QueryTool que han permitido la contrastación de hipótesis y la elaboración de supercódigos a través de la categorización de la información obtenida.

4. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo planteado que instaba a comprender cuáles eran los elementos relacionados con los mitos y creencias que beneficiaban el uso y acceso a las tecnologías digitales e internet en las mujeres de mediana edad se han analizado un total de 52 unidades de análisis, de las cuales han surgido 4 modalidades, como se puede observar en la tabla que aparece a continuación.

TABLA 1. *Sistema de categoría de Beneficios.*

Categoría	Modalidad	Código	Concepto	Ejemplo
Beneficio	Facilidades	Asp1	Concepción generalista sobre internet y las nuevas tecnologías como un elemento beneficioso en la vida de las personas	Entrevistadora: “Entonces qué piensa sobre internet, ¿piensa que ha cambiado su vida?” Pespuntes: “Pues sí, vamos yo creo que facilita mucho, hombre habrá cosas malas en internet, pero yo creo que tiene más a favor que, en contra, mucho más.”

	Ocio	Asp2	Uso de internet y las tecnologías como una nueva forma de diversión y entretenimiento.	Entrevistadora: "Y qué piensas sobre internet" MR: "Si qué es entretenido la verdad, es una ventana que te abren y te entretiene mucho te da mucha vidilla (…) el internet es que se te pasan las horas volás, que me quiero comprar algo pues lo busco."
	Socialización Digital	Asp3	Ventajas e inconvenientes de las nuevas formas de gestionar y entender las relaciones sociales a través de internet y las tecnologías.	Entrevistadora: "¿Qué piensas sobre internet?" Musi: "Pues tiene sus ventajas y sus desventajas (…) para todo te abre un mundo, incluso para comunicarte con los demás, te puedes comunicar con una persona brasileña, o con otro idioma y eres capaz de comunicarte, el idioma ya no es ni una barrera, entonces para mí eso es todo ventaja."
	Gestión del tiempo	Asp4	Facilidades a la hora de gestionar y emplear el tiempo en las tareas que cada cual vea oportunas gracias al uso de la red y las TIC.	Entrevistadora: "¿Qué piensas sobre internet? ¿crees que ha cambiado tu vida?" Flamenca: "Hombre me ha facilitado muchas cosas en mi vida, me ahorra mucho tiempo y hacer colas."

Fuente: elaboración propia

De todas las unidades de análisis estudiadas se observa que han sido numerosos los aspectos positivos que se han podido vislumbrar de las entrevistas, estableciendo una frecuencia de 17, generando hasta en las mujeres menos abiertas a las tecnologías elementos y usos que les facilita un poco más su vida diaria.

Entre los elementos e impactos positivos, se han podido distinguir varias modalidades dentro de la misma categoría (como se puede ver reflejado en la Tabla 1: Sistema de categorías de Beneficios). La más mencionada ha sido el aspecto facilitador de las tecnologías e internet (con una frecuencia de aparición de 10 veces), es decir, la cantidad de ayuda generalizada que presta sin centrarse en ningún aspecto en concreto. Se puede

apreciar en Tabla 2: Frecuencia de Beneficios, la frecuencia con la que han aparecido en las entrevistas los impactos beneficiosos.

TABLA 2: *Frecuencia de Beneficios.*

Modalidad	Código	Frecuencia
Facilidades	Asp1	10
Ocio	Asp2	3
Socialización Digital	Asp3	2
Gestión del tiempo	Asp4	2

Fuente: elaboración propia

A continuación, se van a ir exponiendo ejemplos específicos que ayuden a entender el sistema de categorías establecido. Empezando por la modalidad más mencionada (el aspecto facilitador de las tecnologías e internet se expone el siguiente fragmento de entrevista realizado por una usuaria de grado experto:

- **Entrevistadora:** "entonces qué piensa sobre internet, ¿piensa que ha cambiado su vida?"
- **Pespuntes:** "pues sí, vamos yo creo que facilita mucho, hombre habrá cosas malas en internet, pero yo creo que tiene más a favor que en contra, mucho más."

Por otro lado, los otros aspectos que han sido nombrados en varias ocasiones y cuya frecuencia salen especificados en la tabla anterior, como el ocio (cuya frecuencia de aparición ha sido de 3 veces), la socialización digital (cuya frecuencia ha sido de 2 veces) y la gestión del tiempo (cuya frecuencia de aparición ha sido de 2 veces) que resultan importantes también para entender que aspectos son los que más ayudan, benefician y sobre todo motivan a las mujeres de mediana edad con respecto a las tecnologías digitales e internet. Se van a ejemplificar con fragmentos de diferentes entrevistas y de mujeres con diferente grado de usuaria, por ejemplo, en este primer ejemplo que se habla del ocio, la entrevistada es una usuaria de grado medio:

- **Entrevistadora:** “y que piensas sobre internet”
- **MR:** “si qué es entretenido la verdad, es una ventana que te abren y te entretiene mucho te da mucha vidilla, te distraes, en general.”

Por otro lado, tenemos el aspecto de la socialización digital, en este aspecto podemos decir que ha cambiado la vida hasta de las usuarias con menor grado y se quiere destacar este ejemplo ya que se ve claramente el nivel de ayuda que pueden prestar las tecnologías en este caso:

- **Entrevistadora**: “internet y las tecnologías ¿te aporta algo?”
- **Gorrión:** “no, internet no porque no lo uso y las tecnologías, pues no sé el móvil que es lo que se usa que es como una cosa que llevas ahí, que te hace falta el teléfono pues lo utilizas o cualquier cosa, que vas más acompañada.”
- **Entrevistadora:** “vamos que tú estás más acompañada con el móvil.”
- **Gorrión:** “exacto cualquier cosa tú tienes donde llamar y es más rápido.”

Podemos observar en este caso como en algunas ocasiones en los que las mujeres vivan solas o estén alejados de sus familiares puede llegar a generar compañía el simple hecho de tener un dispositivo con el que poder comunicarse con sus seres queridos. Por último, se ha mencionado como beneficiosos la gestión de tiempo, este su puede ver de muchas formas, desde no perder tiempo comprando en tienda hasta poder hacer gestiones desde casa, como es el ejemplo que vamos a ver de una usuaria de grado medio:

- **Entrevistadora:** “qué te aportan las TIC e internet”
- **Valverde:** “pues ocio y mucha ayuda en el trabajo me facilitan muchos las cosas sí, porque yo por ejemplo al banco no puedo ir porque mi horario coindice con el del banco, muchas veces cuando hay que hacer otras gestiones me viene bien porque lo puedo hacer desde cada y no tengo que pedir permiso para ir, tendría que estar pidiendo permisos.”

5. DISCUSIÓN

Una vez contemplado los resultados del objetivo planteado al inicio de la investigación que buscaba

> "comprender los aspectos relacionados con los mitos y creencias que benefician o facilitan el acceso y uso a las tecnologías e internet en la población de mujeres de mediana edad "

se ha intentado comparara con investigaciones previas con el fin de generar un constructo comparado de la información. A este fin se destaca la investigación realizada por Martínez, et. al. (2013), ya que esta ha estudiado cuáles son las motivaciones que tienen las personas mayores (tanto hombres como mujeres) en el uso de internet. Hay que decir que no coincide en todas sus conclusiones con la investigación que se acaba de nombrar ya que, aunque ambos destacan la utilidad o facilidades de internet, se desvinculan de las demás consideraciones ya que en esta investigación las usuarias realzan el ocio, la socialización digital y el tiempo mientras que en la investigación que se está nombrando se destacan la facilidad de uso y el permitirles estar actualizados de lo que ocurre en la sociedad.

En resumen, con respecto al objetivo planteado se han podido sacar muchos elementos que benefician que las mujeres de mediana edad utilicen las tecnologías digitales e internet siendo, por lo tanto, es muy importante que estos aspectos se tomen en cuenta a la hora de realizar programas de ayuda a este sector de la población en cuanto al uso de estos dispositivos tecnológicos, porque desde la motivación el aprendizaje a lo largo de la vida es más fácil potenciarlo.

6. CONCLUSIONES

Por otro lado, este estudio ha servido para conocer cuáles son los aspectos positivos que las mujeres de mediana edad consideran de las tecnologías digitales e internet. En relación con los aspectos positivos destacan las facilidades generales que aporta internet, es decir, la comodidad, también se puede hablar del ocio, la gestión del tiempo y la socialización digital. Por otro lado, haciendo referencia a los aspectos negativos se ha

analizado un solo bloque, en el que han hablado de los inconvenientes que ellas ven a internet y las nuevas tecnologías, como la seguridad o la necesidad de pedir ayuda en determinadas ocasiones.

Estas conclusiones obtenidas de la presente investigación son muy importantes para conocer qué aspectos se deberían de trabajar con las mujeres de mediana edad para que reduzcan sus miedos e incentivar sus motivaciones hacia internet y las tecnologías con el fin de reducir la doble brecha digital por edad y género a la que se hacía referencia con anterioridad. Como se ha ido diciendo durante toda la investigación un factor clave que ayudará a disminuir la brecha digital es la educación, se debe educar a este sector de la población que por el doble motivo de la edad y el género tiene que hacer frente a situaciones difíciles y para ello es fundamental que tengan las herramientas adecuadas con los que poder hacerles frente. Al señalar en este estudio cuales son los aspectos que más benefician que las mujeres de mediana edad usen y se acerquen a internet y a las tecnologías y además cuales son los que les producen mayor rechazo, se puede comenzar a trabajar de esta forma en estos primeros elementos para que así este sector de la población experimente un mayor aumento en los porcentajes de uso y conocimiento de las nuevas tecnologías e internet, igualándose de esta forma al sector masculino de la misma edad.

En relación con los mitos y creencias que han surgido en esta investigación se anima a que se puedan trabajar en el ámbito educativo con este sector de la población con el fin de mitigar las dudas que puedan tener y de esta forma que las mujeres de mediana edad adquieran más conocimiento de esta temática ya que como bien se ha dicho el conocimiento es fuente de poder y se debe intentar que lo que consiga este grupo social sea el empoderamiento.

Por todo esto, se considera necesaria la realización de más estudios de este tipo que permitan ampliar los conocimientos en relación a aspectos tecnológicos relacionados con mujeres de mediana edad con el fin de generar un mayor cuerpo de conocimiento que sirva como guía para futuros programas e investigaciones que ayuden a reducir e incluso eliminar la doble brecha digital que sufre este sector de la población.

La poca información que se tiene de este tema en relación con este sector de la población ha hecho que la presente investigación conlleve un profundo análisis, siendo esto de gran dificultad no solo por la poca cantidad de conocimiento, sino por la responsabilidad que conlleva adentrarse en un estudio que ha sido poco tratado.

Además, el estudio se ha llevado a cabo con una muestra reducida ya que solo se ha podido contar con doce mujeres de diferente rango, pero puede ser que lo más difícil a la hora de llevar a cabo la investigación haya sido encontrar un perfil de mujer de mediana edad cuyo uso de internet y las tecnologías sea nulo o prácticamente nulo ya que aunque haya mujeres que les guste más y otras que les guste menos, la mayoría tiene que hacer frente por obligación o gusto a la necesidad de trabajar y convivir con las nuevas tecnologías digitales e internet, de esto que en la investigación solo haya una mujer cuyo grado de usuaria sea inexperto, pero siendo solo una se ha visto relevante incluirla para que en posibles investigaciones futuras pueda contrastarse o no sus aportaciones dadas, por esto se ha considerado relevante y se ha destacado en esta investigación.

7. REFERENCIAS

Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín J. A., y Moreno-Guerrero, A. J. (2022). Desafío de investigación educativa durante la pandemia COVID19. Dykson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wbw

Instituto de la Mujer (2008). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/mujeresNuevasTecnologias.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2022). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares. https://www.ine.es/

Jaja, J. M. (febrero de 2014). Myths in African concept of reality. International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 6(2), pp. 9-14. doi 10.5897/IJEAPS11.060

Jiménez-Cortés, R. (2019). Investigación educativa con perspectiva de género. Aula Magna proyecto clave McGraw Hill.

Mancilla, M. C., Barro, M. J., y Mora, M. (2019). Identificación de brechas y perfil del género femenino en relación a su interacción con las tecnologías de la información. Revista Científica de la UCSA, 6(3). https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2019.006.03.063-073

Martínez, R., Delerue, A., y Silva, P. (julio de 2013). Mayores activos y su relación con Internet: usos y motivaciones de uso en una muestra de mayores de activos portugueses. Ariadna; cultura, educación y tecnología, 1(1), pp. 12-16. doi: 10.6035/Ariadna.2013.1.3

Martínez-Heradia, N. (2020). Desafío en la era digital actual: TIC y personas senior de la Universidad de Granada (España). Belo Horizonte, 13(1)82-95. 10.17851/1983-3652.13.1.82-95

Ministerio del Interior (2021). Informe sobre la Cibercriminalidad en España. https://www.interior.gob.es/opencms/es/inicio/

Morales-Inga, S., y Morales-Tristán. O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de la literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. aDResearch ESIC International Journal of Communication Research, 22 (22), 118-133. https://doi.org/10.7263/adresic-022-06.

Vico-Bosh, A., y Rebollo-Catalán, A. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre Internet y Redes Sociales: Validación y resultados generales de una escala. Educación XXI, 22(1). 375-400. https://doi.org/10.5944/educXX1.21469

REPERCUSIÓN DE LAS TIC E INTERNET EN LA CALIDAD DE VIDA DE MUJERES DE MEDIANA EDAD

LOURDES BUENO SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la vida se desarrolla en un entorno altamente globalizado, hecho causado por la clara y veloz digitalización de la sociedad, en el que las tecnologías digitales e Internet van absorbiendo cada vez más funciones diarias, dificultando de esta forma, su acceso a personas que presentan menos capacidades tecnológicas (Grajales-Escobar y Osorno-Mira, 2019). En contraposición con este hecho, se destaca cómo el porcentaje de uso de las TIC va disminuyendo en la sociedad española a medida que se aumenta la edad de las personas encuestadas, de esta forma, mientras que hay un 98,1% de personas que usan las tecnologías e Internet entre los 16 y 74 año, a partir de los 55 años se encuentra un porcentaje del 80% mientras que en la última franja de edad estudiada (56 a 74 años), el porcentaje es solo del 59,9% (INE, 2022). Y es que, aunque pueda parecer un porcentaje elevado, es necesario destacar que existe un 40% de la población que, en ese rango de edad, tiene serias dificultades para la realización de aspectos rutinarios de su día a día, lo cual agrava las cifras expuestas, generando la llamada brecha gris (Rivoir, 2019). Además, esta diferencia no solo se ve reflejada en la variable edad, a medida que esta aumenta, se amplía la brecha digital causada por el factor de género (INE, 2022). Estos datos muestran que, aunque la sociedad se digitalice, es necesario tomar iniciativas que hagan que todas las personas puedan beneficiarse de las ventajas que el uso de las tecnologías digitales e Internet generan en la calidad de vida de los ciudadanos.

1.1. VENTAJAS EN EL USO DE LAS TIC E INTERNET EN LA CALIDAD DE VIDA DE LAS MUJERES DE MEDIANA EDAD.

La calidad de vida no solo es entendida como la cantidad de años que vive una persona y el grado de capacidades físicas que presenta. Este concepto ha evolucionado en las últimas décadas, incluyendo dentro de su concepción actual la importancia de otros ámbitos como el mental, educativo, laboral o social (Bautista-Rodríguez, 2017), y es dentro de esta concepción, de la que se habla de cómo las TIC e Internet permiten aumentar la calidad de vida de las mujeres de mediana edad.

Sin embargo, es necesario establecer cuáles son las ventajas que las TIC genera en la calidad de vida de quienes la usan. Tras un análisis de varias aportaciones (Tarditi, et. al. (2022) y Arias-Fernández, et. al. (2018), se destacan entre otros aspectos:

- La globalización de la información, ya que según afirma Urquijo (2017) las TIC permite la comunicación continuada, disminuyendo la sensación de soledad.
- Integración de nuevos campos, es decir, se puede analizar nuevas formas de ver la sociedad, ya que hay nuevos tipos de empresas, trabajos y comercios, nuevas formas de comunicación, de relaciones interpersonales, etc.
- Grandes mejoras médicas y de cuidado sanitario, además de la creación de nuevas formas de gestionar la salud como la tele salud, la telemedicina o la salud móvil, viéndose estas como una gran solución en situaciones de difícil movimiento.
- Cambios en las formas de ocio, en las cuales el componente tecnológico tiene una gran aportación (música, películas, lectura, videojuegos, etc.)

Esto no son más que algunos de los beneficios y cambios que se han introducido en la vida de las personas con la llegada de las nuevas tecnologías, las cuales posibilitan nuevas oportunidades, una mayor variedad de respuestas a todas las demandas sociales, mejorando de este modo las vidas de las personas. Esto es una característica que las TIC e

internet comparten, y es que, aunque este sea un recurso tecnológico más, se constituye como una red única debido a consolidación que tiene como tecnología individual.

1.2. DIMENSIONES ANALIZADAS: USO DE LAS TIC, BIENESTAR Y BENEFICIOS.

En cuanto a la primera de las dimensiones expuestas (la *dimensión de uso de las TIC*) se destaca que esta se constituye como una de las subdimensiones presentes en el apartado de datos de perfil, en concreto con la frecuencia en la que las mujeres de mediana edad hacen de las tecnologías e Internet en su día a día. Atendiendo a investigaciones previas propuestas por Vergés-Bosch, et al (2011) se destacan tres perfiles en cuanto al uso de lo digital (lineales, interrumpidas y nómadas), cuyos resultados establecen que las encuestadas hacen en general un uso variado y frecuente de los dispositivos tecnológicos que tienen a su alcance. Posteriormente se contrastarán resultados, aunque los mismos podrían variar debido al perfil que presentan las mujeres de sendas muestras (unas jóvenes y otras de mediana edad).

Otra de las dimensiones a analizar es la de *bienestar* la cual aborda aspectos relativos a actividades de vida diaria con las nuevas tecnologías, salud, ocio interactivo, satisfacción o autoconcepto tecnológico (Schalock y Verdugo, 2003). Desde la presente investigación se entiende que el bienestar es un concepto muy subjeto asociado a los pensamientos y vivencias propias de la individualidad de las personas. Por ello, se ha asociados a diversos aspectos claves como podrían ser la edad, la cual, atendiendo a Satorres (2013), no afecta a la disminución, en la mayoría de los casos, del grado de bienestar de las personas. En cambio, la variable de nivel de estudios sí que es relevante a la hora de determinar el grado de bienestar.

Analizando otras investigaciones, como la del autor anteriormente expuesto (Satorres (2013) se presenta un estudio del bienestar subjetivo en personas mayores, destacando que el grupo con mayor nivel de estudios mantiene también una mayor satisfacción vital. En este sentido, Arias-Fernández (2018) indica que es posible que la educación pueda ejercer efectos indirectos en el bienestar subjetivo a través de su papel mediador

tanto en la consecución de las metas personales como en la adaptación a los cambios vitales que acontecen.

Finalmente, dentro de esta dimensión, se ha tenido en cuenta el número de hijos e hijas, elemento incluido dentro del cuestionario de la investigación que se está desarrollando. A este respecto, Satorras (2013) concluye que aunque pensaban que tener hijos afectaría a producir mayores incremento de bienestar, esta hipótesis no ha sido avalada por los resultados, ya que no se han podido apreciar diferencias significativas entre tener descendencia y unos niveles superiores de bienestar. Estas conclusiones ayudan a determinar posibles campos de actuación en cuanto al análisis de bienestar subjetivo en la calidad de vida, siendo esenciales para generar conocimiento que permita crear nuevos marcos de investigación que ayuden a reducir la brecha digital (por edad y género) ya que si se estudian las mediciones establecidas por las mujeres en relación al bienestar entorno a las tecnologías digitales e Internet se van a poder trazar ideas sobre cómo repercuten estas en la vida de las mujeres de mediana edad, siendo esto una pieza clave con la que basar futuras intervenciones que busquen una mejora de la calidad de vida.

Por último, se destaca la *dimensión de beneficios* la cual hace alusión a facilitar las comunicaciones, eliminar barreras de tiempo y espacio, aumentar la producción de bienes y servicios o favorecer la cooperación y colaboración entre distintas entidades (Lozoya, et. al. 2022). En este sentido el Instituto de la Mujer (2008) afirma que la ventaja de las TIC es el potencial que presenta de cara a las posibilidades de uso, expresando una serie de beneficios que pueden aportar a las mujeres, entre las que se puede destacar (pág. 36):

- Crear redes y facilitar un espacio donde se pueda generar y acceder a la información de forma alternativa, superando algunas dificultades como son la falta de tiempo.
- Formar y buscar empleo (enseñanza online).
- Desempeñar el trabajo o parte de este (teletrabajo).
- Incorporar a las mujeres a nuevos canales de ocio.

Los beneficios que las TIC otorgan a las personas que lo usan es un hecho que no se puede poner en entredicho, como ya se ha nombrado con anterioridad el desarrollo tecnológico se encuentra unido al desarrollo social y económico. Desde esta línea sí son numerosas las investigaciones que se han realizado para conocer los beneficios que las tecnologías digitales e internet aportan (Lozoya et al (2022) o Agudo-Prado, et al. (2013). Se destacan, por su acercamiento al constructo planteado en el cuestionario, la investigación propuesta por Paz (2007), quien determina una serie de beneficios que las TIC aportan a las mujeres como pueden ser:

- El compartir informaciones, lecciones y experiencias
- El fortalecimiento de las redes de mujeres y la puesta en marcha de trabajos conjuntos
- La formación de competencias en la producción de contenidos desde las mujeres.
- El potencial de aumentar la educación formal y no formal de más mujeres gracias a las oportunidades brindadas por la educación online.

Es decir, son numerosas los trabajos que analizan el estudio de los beneficios sobre muchos de los sectores de la población más tendentes a la brecha digital (personas mayores, mujeres, migrantes, personas que viven en zonas rurales, etc.) y de los cuales se debe resaltar su papel generador de información que permita la optimización de esos saberes para erradicar el problema de base sobre el que se sustentan, la brecha digital, que en el caso de esta investigación en concreto se ve afectada tanto por el género como por la edad.

Por ello, a modo de conclusión, cabe reiterar la necesidad de acercar las TIC e internet a las mujeres de mediana edad. Este acercamiento no debe girar en torno a una perspectiva única, es un trabajo global que debe atender a numerosos elementos, siendo la calidad de vida mediada por las tecnologías uno de los mismos y del que debe partir conclusiones que permitan abrir nuevos horizontes, no solo científicos, también

económicos y sociales que comiencen a preocuparse por esta lacra social y que actúen en consideración para su erradicación de la sociedad.

13. Instrumentos que miden la calidad de vida.

Por último, dentro de esta línea, cabe destacar los diferentes instrumentos analizados y utilizados en esta investigación, los cuales como se va a poder analizar realzan la necesidad de creación de una nueva escala de medida que mida la repercusión de internet y las tecnologías digitales en este colectivo de mujeres de mediana edad.

Entre los diferentes instrumentos revisados se encuentran la escala de la Fumat la cual tiene como objetivo general la construcción de una escala de Calidad de Vida aplicable a personas mayores y personas con discapacidad con una estrategia para evaluar la calidad de sus servicios, programas y apoyos. Es decir, como se puede comprobar no es un instrumento que mida el constructo de análisis estudiado, pero aúna la edad junto a la calidad de vida centrada en diferentes dimensiones como pueden ser algunas orientadas a la salud (bienestar físico o emocional), otras a las interrelaciones sociales (relaciones interpersonales, inclusión social), a la autonomía y desarrollo (desarrollo personal y autodeterminación) y otras a los bienes materiales (bienestar material) y a los derechos (Derecho). (Verdugo-Alonso, et. al. 2008)

Por otro lado, adentrándonos en la percepción de la salud, encontramos la escala EQ-5D, la cual, siguiendo a Herdman, et. al. (2001) se planteó como un instrumento fácil de administrar y adaptable a todos los medios de presentación. De este modo se postula como un cuestionario enfocado en el ámbito exclusivo de la salud, sin guardar relación con otros ámbitos sociales como sí hacía la escala de la Fumat.

Estos instrumentos como pueden verse miden algunos de los constructos analizados para esta investigación, como son la edad o la calidad de vida, aunque enfocados a diferentes contextos. La importancia de generar un instrumento que acerque la calidad de vida a las mujeres de mediana edad en relación con uno de los elementos más globales hoy día como son las tecnologías, es lo que mueve a desarrollar esta investigación. En definitiva, hay que destacar la importancia de desarrollar un instrumento

ajustado a las necesidades del colectivo de mujeres estudiadas con el fin de reducir la problemática brecha digital causada por factores como son la edad y el género y que tanta importancia tienen en nuestra sociedad como ha quedado demostrado en este recorrido teórico.

2. OBJETIVOS

Para poder desarrollar la presente investigación se ha planteado el siguiente objetivo principal que busca

> "describir la calidad de vida mediana por las tecnologías digitales e internet de mujeres de mediana edad"

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la presente investigación que se enmarca en el proyecto ALCMENA propuesto por la doctora Rocío Jiménez Corté, se ha seguido una metodología cuantitativa con un método descriptivo que permite indagar en diferentes dimensiones del perfil y de la calidad de vida mediada por internet y las tecnologías digitales desde un punto de vista descriptivo y siguiendo un diseño comparativo causal en función de variables de interés como la frecuencia de uso, la edad y el nivel de estudios.

3.1. PARTICIPANTES

Para la selección de la muestra se ha realizado un muestreo por cuotas teniendo en cuenta la edad de las mujeres y el nivel de estudios, estableciendo dos franjas en cada una de las dos variables. Dicha muestra quedó conformada por un total de N 140. De las cuales un 54% eran mujeres de entre 50 y 55 años y un 46% mujeres con edades comprendidas entre los 56 y 65 años. Por otro lado, según el nivel de estudios, queda conformada la muestra con un 56% de mujeres con niveles de estudios preuniversitarios y un 44% mujeres con estudios universitarios, todas ellas procedentes de la provincia de Sevilla.

3.2. INSTRUMENTO

Para poder cumplir con el objetivo planteado se elaboró un cuestionario *ad hoc* y conformado por tres partes:

- **Dimensión Perfil**: indicadores específicos del uso de las TIC e Internet del cuestionario del grupo DIME
- Dimensión de Bienestar: escala FUMAT.
- **Dimensión Beneficios**: elaborada a raíz de la información obtenida en la primera parte de la investigación.

El cuestionario final quedó conformado por un total de 16 ítems en formato tipo Likert con 4 opciones de respuestas "Nunca o casi nunca", "Algunas veces", "Frecuentemente" y "Siempre o casi siempre". Los datos obtenidos, una vez se completó la recogida de información, se analizaron a través del software JASP.

4. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo planteado, con el cual se pretende *describir la calidad de vida mediana por las tecnologías digitales e internet de mujeres de mediana edad,* se va a realizar un análisis de los datos obtenidos para cada dimensión.

4.1. SUBDIMENSIÓN USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Recordar que esta subdimensión se encuentra registrada dentro de la dimensión de perfil. Los resultados permiten observar que en ambos grupos las mujeres suelen acceder a internet a través de las mismas herramientas ya que en los cinco ítems analizados las medias se encuentran relativamente iguales, encontrándose en todos menos en uno de ellos (el uso de blog) las mujeres de entre 50 y 55 años por encima que las mujeres de entre 56 y 65 años. Las tecnologías analizadas que más son usadas por las mujeres de entre 50 y 55 años son en un primer lugar el correo electrónico (M= 2.90), las páginas web (M= 2.79), las redes sociales (M= 2.54), las plataformas virtuales de formación online (M= 1.78) y, por último, los blogs (M= 1.30). Tomando como valor mínimo 1 y

máximo 4, se debe concretar que tres de los cinco ítems estudiados de esta dimensión se encuentran en valores superiores a la media.

Por otro lado, las tecnologías más usadas por las mujeres que se encuentran en el segundo grupo de edad guardan un gran parecido con las del grupo anterior, aunque invirtiendo el orden de las dos primeras. En este caso las tecnologías más usadas son las páginas web (*M*= 2.62) seguidas de los correos electrónicos (*M*= 2.59), redes sociales (M= 2.34), plataformas virtuales de tele formación (*M*= 1.60) y de los blogs (*M*= 1.35). De la misma forma y tomando los mismos valores como mínimos y como máximos, se encuentra que tres de los cinco ítems analizados están por encima de la media. En segundo lugar, para seguir describiendo los aspectos que influyen en la calidad de vida mediada por las tecnologías e internet de las mujeres de mediana edad, se va a analizar los ítems correspondientes a la segunda dimensión de *bienestar*.

4.2. Dimensión de bienestar

En este caso, ante los mismos valores de mínimo y los de máximo (1 y 4 respectivamente) se encuentran en ambos grupos valores más elevados que en la dimensión anterior, destacando que el grupo 2 obtiene mejores resultados en todos los ítems de esta dimensión que las mujeres del grupo 1. Se destaca que el primer ítem es el que genera mejores puntuaciones para ambos grupos de edad y se encarga de medir la satisfacción general con la vida presente de cada una de las mujeres. Finalmente cabe el análisis de la última de las dimensiones del cuestionario, la de *beneficios*.

4.3. Dimensión de beneficios

Como se explicaba anteriormente, esta dimensión sacada de las voces de mujeres entrevistadas en la fase primera abarca una serie de categorías como son el ocio, la gestión del tiempo, compras por internet y el trabajo. De todas estas categorías la que presenta el ítem con menor puntuación en ambos grupos de edad (ya que las medias no oscilan mucho, al igual que los casos anteriores) es el número 6 ("gracias a las compras por internet no tengo que moverme ya que me traen las compras al trabajo o a casa) cuyos valores tanto del grupo 1 (*M*= 1.74*, D.T.*= .986) como los del grupo 2 (*M*= 1.66, *D.T.*= .906) se encuentran por debajo

de la media (los valores mínimos y máximos se mantienen iguales entre el 1 y el 4). Por otro lado, se encuentra que el ítem que genera mayor puntuación es el número 7, relativo a la categoría de gestión del tiempo (el uso de aplicaciones me permite ahorrar tiempo) tanto en el grupo 1 (*M*= 2.88, *D.T.*= .985) como en el grupo 2 de edad (*M*= 2.72, *D.T.*= 1.038), siendo valores altos, aunque no tanto como los que determinaba la dimensión de *bienestar*, anteriormente mencionada. El resto de los ítems se adjuntan a modo de tabla para completar el análisis de esta dimensión, la cual abarca un mayor número de enunciados que el resto de las anteriores.

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados obtenidos en función de dos variables (la edad y el nivel de estudios de las mujeres) se deduce que las dimensiones y subdimensión estudiada (*bienestar* y *beneficios* y *uso de las tecnologías digitales*) para toda la muestra en general presentan puntuaciones por encima de los parámetros medios, siendo la dimensión de *bienestar* la que mejor puntúa en la calidad de vida mediada por las tecnologías. De este modo, los resultados obtenidos no se corresponden con las conclusiones sacadas por Satorres (2013).

Por otro lado, se ha observado que el grupo con menor nivel de estudios mantiene también una mayor satisfacción vital. En este sentido, Arias-Fernández (2018) indicaba que es posible que la educación pueda ejercer efectos indirectos en el bienestar subjetivo a través de su papel mediador tanto en la consecución de las metas personales como en la adaptación a los cambios vitales que acontecen. Los resultados obtenidos abarcan parámetros muy similares entre los grupos de estudios analizados (universitarios y no universitarios), estableciendo puntuaciones obtenidas por las mujeres que han cursado estudios preuniversitarios ligeramente más elevadas (*M*= 8.7) que aquellas cuyos estudios si son universitos (*M*= 8.6).

Atendiendo por otro lado, a la subdimensión de *uso de tecnologías digitales* cabe destacar que los resultados obtenidos si se acercan a la línea establecida por Vergés-Bosch, Hache y Cruells-López (2011) en su

investigación ya que las mujeres "han accedido y utilizan las tecnologías de formas muy diversas y heterogéneas (…) Como se ha visto, Internet juega un papel determinante como elemento de acceso, inmersión y uso tecnológico para las mujeres." (pág. 118). Desde esta perspectiva los resultados obtenidos muestran una puntuación por encima de la M en la subdimensión uso de las tecnologías digitales estudiadas tanto en comparación de la variable edad, ya que las mujeres del grupo 1 (de entre 50 y 55 años) presentan una M de 10.7 y las del grupo 2 (de entre 56 y 65 años) una M de 11.7, como en comparación con la variable nivel de estudios ya que las mujeres del grupo 1 (estudios preuniversitarios) tienen una M de 11.2, mientras que las que tienen estudios universitarios una M de 10.3.

Por otro lado, en relación con el objetivo que buscaba *describir la calidad de vida mediada por las tecnologías digitales e internet de mujeres de mediana edad,* se ha analizado la dimensión de *beneficios*, los cuales guardan relación con los resultados obtenidos en la investigación realizada por el INE (2022), quienes establecen que la brecha digital causada por género es imperceptible en relación con el uso que se hace de Internet y las tecnologías en las edades estudiadas, aunque sí que puntualiza que la formación en estos ámbitos sigue generando desigualdades causadas por el género.

En la investigación realizada se observa que las mujeres obtienen puntuaciones elevadas en la dimensión de *beneficios*, encontrándose los resultados obtenidos para cada una de las variables (edad y nivel de estudios) por encima de la media. Apuntando de esta forma y como se acaba de citar a una percepción positiva por parte de las mujeres de mediana edad hacia el uso e integración en su vida diaria de las tecnologías de la información e internet.

En definitiva, la respuesta a este segundo objetivo general planteado, el cual buscaba conocer *describir la calidad de vida mediada por las tecnologías digitales e internet de mujeres de mediana edad,* ha aportado datos que permiten concluir que el bienestar mediado por las tecnologías digitales e internet es la dimensión que mejores puntuaciones genera en las mujeres de mediana edad de la provincia de Sevilla, generando las otras dos dimensiones analizadas puntuaciones por encima de la media.

6. CONCLUSIÓN

Para finalizar es necesario destacar que con la presente investigación ha podido responder al objetivo planteado que buscaba *describir la calidad de vida mediada por las tecnologías digitales e internet de mujeres de mediana edad*, en relación con tres dimensiones diferenciadas (uso de internet, bienestar y beneficios). Los resultados obtenidos en relación con los aspectos sobre tecnologías digitales e internet que invaden la calidad de vida de las mujeres de mediana edad animan a que se puedan trabajar en posibles investigaciones y planes de acción con este sector de la población con el fin de mitigar los problemas que se les pueda plantear y proporcionarles mejores recursos para que de esta forma las mujeres de mediana edad adquieran más conocimiento de esta temática ya que como bien se ha dicho el conocimiento es fuente de poder y se debe intentar que lo que consiga este grupo social sea el empoderamiento.

Por todo esto, se considera necesaria la realización de más estudios de este tipo que permitan ampliar los conocimientos en relación con aspectos tecnológicos relacionados con mujeres de mediana edad con el fin de generar un mayor cuerpo de conocimiento que sirva como guía para futuros programas e investigaciones que ayuden a reducir e incluso eliminar la doble brecha digital que sufre este sector de la población.

La poca información que se tiene de este tema en relación con este sector de la población ha hecho que la presente investigación conlleve un profundo análisis, siendo esto de gran dificultad no solo por la poca cantidad de conocimiento, sino por la responsabilidad que conlleva adentrarse en un estudio que ha sido poco tratado. Además, se quiere destacar que ha resultado de gran dificultad generar grupos de perfil equivalente, por lo que se han producido algunas limitaciones de validez interna, las cuales se han podido solventar reagrupando las poblaciones analizadas.

Finalmente se quiere concluir especificando la importancia de abordar estudios que permitan generar nuevos conocimientos para la eliminación de la doble brecha digital causada por factores como la edad y el género, siendo los aspectos tecnológicos esenciales para poder disfrutar de las posibilidades que otorga esta sociedad y generar un desarrollo equitativo e igualitario, siendo los resultados obtenidos en esta

investigación posibles elementos de inicio para futuros proyectos que busquen indagar más en cómo repercute la tecnología digital e internet en la calidad de vida de las mujeres de mediana edad, así como en el aporte de medidas válidas y fiables que permitan el aporte de conocimiento en este tema de estudio.

Algunas limitaciones del estudio supondrían mejoras como la ampliación de la muestra y la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales que permitan establecer el aporte de cada constructo considerado en la medida de la calidad de vida mediada por las tecnologías digitales y el uso de internet. No obstante, estos aspectos superan el planteamiento de este trabajo académico.

8. REFERENCIAS

Agudo-Prado, S. Fondona-Cadavieco, J., y Pascual-Sevillano, M. A. (2013). Ventajas de la incorporación de las TIC en el envejecimiento. Revista Latinoamerinaca de Tencología educativa, 12, 131-142. https://dialnet.unirioja.es/

Arias-Fernández, E., Lirio-Castro, L., Alonso-González, D., y Herranz-Aguayo, I. (2018). Envejecimiento y género: investigación y evaluación de programas. Revista Prisma Social, (21), 282-315. https://revistaprismasocial.es/

Bautista-Rodríguez, L. M. (2017). La calidad de vida como concepto. Revista Ciencia y Cuidado, 14(1). https://doi.org/10.22463/17949831.803

Grajales Escobar, J. F. y Osorno Mira, Y. M. (2019). La globalización y la importancia de las TIC en el desarrollo social. Revista Reflexiones y Saberes, (11), 2-9. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistarys

Herdman, M., Badia, X., y Berra, S. (2001). El EuroQol-5D: una alternativa sencilla para la medición de la calidad de vida relacionado con la salud en atención primaria. Atención Primaria, 28 (6), 425-429. https://doi.org/10.1016/s0212-6567(01)70406-4

Instituto de la Mujer (2008). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/mujeresNuevasTecnologias.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2022). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares. https://www.ine.es/

Lozoya, S. V., Guirado M. A., Zapata-González, A. and López, A. B. (2022). Use of Technologies and Self-Efficacy in Older Adults. Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje, 17, (2), 125-130. https://doi.org/10.1109/rita.2022.3166870

Paz, M. O. (abril 2007). Uso de las TIC con perspectiva de género. [Discurso principal] Seminario de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Bogotá, Colombia.

Rivoir, A. (2019). Personas mayores y tecnologías digitales: Revisión de antecedentes sobre las desigualdades en la apropiación. En Rivoir, A. L. y Morales, M. J. (Eds.), Tecnologías digitales. Mirada crítica de la apropiación en América Latina. (51-68). CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmh6

Satorres, E. (2013). Bienestar psicológico en la vejez y su relación con la capacidad funcional y la satisfacción vital [Tesis de doctorado, Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia]. RODERIC.

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2002/2003). Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza.

Tarditi, L., Yuni, Y., Urbano, C. (2022). Brechas de edad y género en el aprendizaje de tecnologías digitales de personas mayores. Contextos de Educación 32 (22). https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos

Urquijo-Valdivielso, J. I. (2017). Sociedad y nuevas tecnologías. Ventajas e inconvenientes. Almenara, (9), 45-49. https://dialnet.unirioja.es/

Verdugo-Alonso, M. A., Gómez-Sánchez, L. E. y Arias-Martínez, B. (2008). Evaluación de la calidad de vida en personas mayores: La Escala Fumat. Intervención Psicosocial, 17(2). https://doi.org/10.4321/s1132-05592008000200007

Vergés-Bosch, N., Hache, A., y Cruells-López, E. (2011). Indagando en la relevancia de internet y en el acceso, uso y deseos de las TIC por parte de las mujeres en las TIC. TESI, 12 (2), 105-121. https://doi.org/10.14201/eks.8275

LA (AUTO)CENSURA COMO FACTOR DETERMINANTE DE LA BRECHA DE GÉNERO EN LAS CARTOGRAFÍAS DE SISTEMAS ARTÍSTICOS

MARÍA J. MIRANDA SUÁREZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los nodos fundamentales que esclarecen los conflictos entre la libertad de expresión y el derecho a la igualdad y, por tanto, a no sufrir discriminación, lo constituye la situación de las mujeres en el arte. Algo que plantea dos cuestiones. Por un lado, si el modo en que las mujeres crean es distinto, dados los obstáculos que se encuentran para ello. Y, por otro lado, si la discriminación a la mujer es algo aceptado desde el Derecho (Rubí, 2023). En este trabajo nos centraremos en el primero de los puntos, en concreto, a las cuestiones relativas a la (auto)censura y la desigualdad de las mujeres en el sistema artístico.

A la hora de hablar de (auto)censura, en este estudio, nos estamos refiriendo a un ámbito más amplio que el jurídico y que exige tratar toda su complejidad en la medida de lo posible. De hecho, la (auto)censura se extiende también a los modos en que son dirigidos nuestros tiempos de ocio y modos de vida a través de internet o el creciente dominio de la identidad digital sobre la analógica en la creación artística (Lacalle, Peirano, Pérez, 2022). Son varios los antecedentes que encontramos de esta relación con el ámbito digital, entre ellos está el ciberencuentro organizado por *Toxic Lesbian* en 2014 con Suzanne Lacy en el que se relaciona la censura con un proceso lento de privación silenciosa de reconocimiento público a las mujeres. Más que un hecho directo o puntual, refiere precisamente a ese aspecto procesual de carácter lento, sigiloso y silente que no produce reacciones colectivas, pero genera debates sobre los modos de producción artística de las mujeres (García-Oliveros,

2018). Son varias las estrategias digitales, hibridadas con la vida *offline*, las que incentivan distintos tipos de violencia de género. Entre ellas destacan: desinformar, aislar, trolear o intimidar, entre otras. Con todo ello, un alto porcentaje de respuesta a estas violencias se traduce en la obligada (auto)censura de mujeres públicas como forma de vida para sobrevivir a todo ello y que consiste en dejar de usar las redes sociales, reducir su presencia en espacios públicos o su actividad, limitar su movilidad o incluso tener que cambiar de residencia. Es decir, mujeres que tienen que abandonar su actividad artístico-cultural o simplemente reducir su presencia de la esfera pública para preservar su integridad.

Entre las diferentes estrategias de invisibilidad hacia las mujeres, la censura se erige como aquella localizada que puede generar formas de resistencia, frente a otras caracterizadas por ser atopías o no lugares. Si bien, es precisamente desde estas últimas, desde donde se generan modos velados de invisibilidad en obra visual como son: el eliminar, a través de la extracción, el borrado o el desvanecimiento; el minimizar empequeñeciendo, alejando o distanciando; el fragmentar al descomponer por ejemplo una imagen, algo que también se relaciona con desenfoques conseguidos a través de pixelación, pérdida de nitidez o generación de ruido; el iluminar deslumbrando u oscureciendo y generando contraluz; el ocultar bien sea camuflando o poniendo capas que tapen, interfieran o velen; el realizar montajes que recompongan partes o las dispongan y el saturar intoxicando (Marín, 2017). Todo ello son estrategias que impiden el reconocimiento y la visibilidad de las autoras artistas, formando parte de los contextos que determinan la infrarrepresentación de la mujer en los sistemas artísticos, en este caso, el visual.

A lo largo de este trabajo, plantearemos de qué modo la (auto)censura se configura como un factor determinante de la desigualdad en los modos de producción artística a nivel internacional y nacional y en todos los sectores artístico-culturales, no solo el visual. Con todo ello, se ofrecerá un cartografiado de las (ciber)violencias colectivas híbridas, además de un análisis del tipo de (auto)censura al que se ven obligadas a vivir muchas mujeres públicas en el mundo de la cultura y el arte. Análisis objetivable, además, a través de los diversos informes en torno a la desigualdad de género en el ámbito artístico-cultural español que

expondremos de la mujer pública en el ágora del siglo XXI. Para ello, tomaremos la invitación de la obra de Concha Jerez, para contrastar las diferentes formas de (auto)censura con los datos extraídos de informes actualizados en los sistemas artístico-culturales. Así, se pretenderá ofrecer, como cierre final, algunas estrategias que permitan combatir la (auto)censura, proponiendo la necesidad de incorporar este fenómeno como uno de los factores que forman parte de los contextos multicausales de la brecha de género en arte y cultura.

2. OBJETIVOS

- Ofrecer una panorámica que nos permita identificar distintos escenarios de (ciber)violencias a nivel internacional, extensivos a dominios artísticos tanto musicales, como visuales, fílmicos, literarios o escénicos, entre otros.
- Visibilizar los distintos tipos de (auto)censura que viven mujeres públicas en contextos artístico-culturales, señalando las características definitorias y diferenciadoras de cada una de ellas.
- Identificar cada una de las fases de (auto)censura, dando cuenta de los objetivos que persiguen y, por tanto, las consecuencias que tienen para las artistas creativas. Señalar cómo los procesos de acceso y de agregación son imposibilitados por este tipo de fenómenos que tienden a ser excesivamente prolongados en el tiempo y silentes.
- Analizar la situación de desigualdad existente en el ámbito del arte y la cultura en España a través de los principales informes actualizados sobre la brecha de género, elaborados por distintas asociaciones e instituciones.
- Ofrecer recomendaciones que permitan combatir la (auto)censura de la mujer pública en el ágora del siglo XXI, como es el incorporar este fenómeno en el marco de los factores multicausales de la desigualdad en la cultura y el arte. Es fundamental considerar este proceso como uno de los principales a la hora de hablar de la brecha de género. Por ello, uno de los

principales objetivos de este trabajo es incorporar la (auto)censura como uno de los indicadores que nos permitan medir el nivel de igualdad que garantizan los diferentes sistemas artístico-culturales.

3. METODOLOGÍA

En el marco metodológico nos articularemos en torno a la obra de Concha Jerez, la cual tiene como núcleo o raíz la (auto)censura. En especial, tomaremos la invitación que nos brinda en una de sus conferencias-performance para ligar dicho tema a la brecha de género en el sistema artístico-cultural español. Para ello, exploraremos mínimamente su trabajo antes de dar paso al desarrollo de las fases que implica hablar de (auto)censura a nivel teórico y que servirán de herramientas teóricas para identificar diversas prácticas y contextos que son incorporados al final del trabajo. Es desde este tipo de ampliaciones desde donde se puede tratar la complejidad de procesos que de otro modo no pueden abordarse filosóficamente. El análisis de la desigualdad de la mujer en contextos artístico-culturales necesita considerar que es fundamental mantener la perspectiva de género para no desvirtuar un fenómeno que además de complejo y multicausal, requiere de acciones concretas. Disolver este aspecto hace disolver la brecha de género en una cuestión común al modo de producción artístico, obviando así los obstáculos añadidos a los que las mujeres deben enfrentarse para crear, producir, promocionar y difundir su obra. Por ello, es fundamental mantener tanto la complejidad de análisis como la perspectiva de género para dar cuenta de la (auto)censura de la mujer en el sistema artístico – cultural. Comenzamos, por tanto, por la perspectiva de género a través de la obra de Concha Jerez, para dar paso después al análisis de las fases en las que se da la (auto)censura como principales abordajes metodológicos del presente trabajo.

3.1. LA (AUTO)CENSURA DE CONCHA JEREZ

Concha Jerez es una de las artistas españolas que mejor articula, a través de su obra, la (auto)censura y la desigualdad de género en el ámbito artístico en España. La *Autocensura* es el origen conceptual de su obra a

partir de 1974, realizando su primera instalación sobre la misma, dos años después en la Galería Propac de Madrid. Tema que se ve obligada a seguir incorporando a lo largo de casi cincuenta años, dada su vigencia. Es en la conferencia-*performance Caminando entre textos feministas autocensurados* realizada en El Escorial el 1 de julio de 2013 donde combina (Jerez, 2013), con la obra □' □□'' de John Cage, una serie de preguntas que cuestionan la desigual o escasa presencia de mujeres en el ámbito artístico español (exposiciones, cargos directivos o reconocimientos, entre otros). Aunque sus inicios fueron en contextos franquistas, continuó siendo uno de los pilares de su trabajo, ya que observaba cómo la (auto)censura se extendía a varios niveles, llegando incluso a incrementarse en el presente. En muchas de sus performances, irrumpen sus trazos autocensurados, cuyo sonido evoca la ilegibilidad de una violencia que arrolla contra el papel de formas ilegibles, las únicas que puedan permitirse en ocasiones y que la autora genera, a veces, en contraposición a lecturas poéticas. De ahí que la tachadura aparezca constantemente en su obra, al igual que la memoria en todas sus dimensiones. Quiere transmitir a través de su obra que existe este fenómeno, haciéndolo extensible a las víctimas de la violencia de género, no solo en contextos artísticos. En ese sentido, su trabajo da voz a quien no la tiene. Otro tipo de (auto)censura que rescata es el sonido. Lo hace llamando la atención sobre qué tipos de sonidos se pueden generar en el espacio público y cuáles no y qué argumentos se dan para ello en sus instalaciones. Es otro de los modos en los que consigue que el espacio sea un dialogante a través de su obra y genere intensidades experienciales.

3.2. FASES DE (AUTO)CENSURA ARTÍSTICA

A la hora de explorar las distintas fases a las que se expone el proceso lento y silente de la (auto)censura, nos centraremos en el análisis que realiza Jordi Claramonte sobre las mismas y que después serán registradas en los distintos informes que analizaremos al final del trabajo.

En una primera fase, se plantea la intimidación. Siendo ésta, a su vez, la más frecuente y común de todas. A través de ella, se despliegan diversos recursos. Algunos son de carácter simbólico, como las estrategias atópicas de las narrativas visuales que analizábamos al inicio del trabajo y

que se entrelazan con esta fase de la censura. Otra de las formas es de carácter verbal, donde se dirigen abiertamente las provocaciones a la mujer artista, bien sea en torno a ella, su obra o ambas a la vez. En ocasiones, esta fase llega también a nivel físico. Con ello se pretende que la creadora deje o cese su actividad, generándole así un entorno de difamación y miedo que le impida seguir adelante con su trabajo creativo y su vida social. En esta fase, apenas se puede realizar ningún tipo de generación de sentido sobre lo que sucede o agregación de información que permita objetivar la situación de un modo que permita actuar de modo efectivo.

En una segunda fase, se inicia lo que Jordi Claramonte (2022) analiza en la obra de Margaret Roberts (2014) como fricción. La investigadora relaciona esta fase con el modo en que los discursos de poder maquillan tanto los datos como las interpretaciones de los mismos, dificultando el acceso a las fuentes originales para ello. El autor incorpora en esta fase el nivel jurídico que se adscribe, en ocasiones, como aquella dimensión que dilata en exceso el tiempo por el cual se accede a los procedimientos por los que se pretende esclarecer, precisamente, aquello que un poder trata de mantener velado. Es entonces, cuando la lucha incansable por la información va a toparse con desiertos burocráticos, procedimientos, solicitudes o reclamaciones, entre muchos otros obstáculos. Es un modo, en el que se evita el acceso de la ciudadanía a la información, a través de la burocratización de las instituciones.

En una tercera fase, se da lo que Margaret Roberts (2014) denomina la inundación, tal y como también recoge Jordi Claramonte. Es una etapa, en la que después del miedo de la intimidación o de la falta de acceso a la información en la fricción, se llega a un momento en el que se propaga todo tipo de información. De este modo, el fenómeno de propaganda se mantiene activo extendiéndose a muchos grupos de interés que se ven ante contextos en los que tienen que manejar sobreinformación sobre algo a base de rumores, desinformación, noticias falsas, información técnica o sospechas, entre otros. Algo ante lo que simplemente se cesa o bloquea la búsqueda originaria de información dada la sobrecarga de lo existente que impide extraer ningún sentido a lo que sucede. Es una especie de paralización ante el desamparo que produce la inundación de

tantos registros, tan distintos, plurales y extendidos sobre algo. Una situación inabarcable, ante la que tampoco se puede hacer nada ni hacer ningún tipo de agregación posible.

Es en este punto, precisamente, en el que el bloqueo de todas las fases anteriores conduce a una última fase de ignorancia. La imposibilidad de saber, dado el desconocimiento de la situación que se está viviendo al estar siendo censurada. Ese momento, en el que probablemente se ha sufrido con intensidad todas las fases anteriores y, sin embargo, se llega a una situación de indefensión ante la ignorancia de lo que realmente está sucediendo. Es una etapa que no se resuelve, ante la que no cabe acceso a la información de lo que sucede y que lastra la trayectoria vital de cualquiera que haya vivido estos niveles de censura. Es el no saber ni poder desear saber lo que no se sabe por desconocimiento, como señala Jordi Claramonte (2022). Una situación realmente oscura, ardua y que destruye el trabajo creativo de cualquier artista, al menos que logre sobreponerse a todas estas formas de (auto)censura desplegadas con tanta intensidad y a tantos niveles, a veces, a la vez. Son situaciones totalmente incompatibles con los contextos de libertad de creación artística y su autonomía, de ahí que se vea limitada la producción de obra de mujeres que los atraviesan, al menos durante ese periodo de tiempo. Perdiéndose la sociedad, con ello, sus miradas sobre el mundo al impedir que salgan a la luz a través de estas fases de fenómenos disuasorios, bien sea desde instituciones, grupos civiles o plataformas. En España, está el caso reciente de Charo Corrales, que ha tenido que enfrentarse a varios de estos niveles de (auto)censura por su obra "Con flores a María" de la exposición colectiva *Maculadas sin remedio*, por lo que ha sufrido bloqueo emocional, ante lo que su salida fue seguir creando para contar lo que le estaba pasando (Corrales, Claramonte, Jerez, Timón, 2022).

4. RESULTADOS

Al ampliar el foco de análisis a nivel internacional y más áreas artísticas que la audiovisual, nos encontramos con informes como el elaborado recientemente por la ONG internacional colaboradora de UNESCO: Freemuse. En concreto, el Informe de 2022, sobre la libertad de

expresión artística. Análisis que está basado en 1251 atentados a la misma, distribuidos entre 103 países e internet. Algo que nos ofrece una muestra general del marco cartográfico de este estudio. En el informe de Freemuse, se detecta que el 31% de las violencias son en el sector musical, el 24% en las artes visuales, el 23% en el cine, el 12% en la literatura, el 6 % en el teatro y el 4% que queda en otras formas de arte como la danza. En los casos analizados, las personas artistas fueron encarceladas, detenidas, perseguidas, secuestradas, atacadas, amenazadas, se les ha destruido su trabajo artístico, se les ha prohibido viajar, o han sido sancionadas, multadas, censuradas o encarceladas.

La distribución por regiones de este tipo de violencias es: un 32% en Europa, un 24% en América (Norte y Sur), un 17% en Oriente Medio y Norte de África, un 16% en Asia y Pacífico, un 7% en África y un 4% online que cuenta con 51 formas de violencia. Destacamos varios de los ejemplos que encontramos en el informe. En primer lugar, a Emma Shapiro. Es una artista visual que utiliza su cuerpo como principal medio artístico. Produce obra con su cuerpo. Algo por lo que Instagram elimina muchas de sus publicaciones, al ser obras de desnudos. Sin embargo, la historia del arte está llena de desnudos femeninos bajo la mirada de artistas masculinos. Según afirma la autora en el informe, sería necesaria la separación de las secciones de desnudez y las secciones de actividad sexual en el marco de las normas comunitarias de las redes sociales, al haber muchos matices al respecto (Freemuse, 2022).

En el análisis de Freemuse, también se señala cómo en mayo de 2021, la escalada de violencia de las fuerzas del orden israelíes atacaron manifestaciones en las que varios artistas fueron afectados. Entre ellos, la actriz Maisa Abd Elhadi que fue ingresada en el hospital con heridas en la pierna tras haber sido disparada por la policía israelí. A su vez, Maryam Al-Afifi, miembro de la Orquesta Juvenil de Palestina, fue arrestada y detenida por un soldado israelí por llevar velo. Mientras que Alaa Dayeh fue detenida por fuerzas israelíes por grabar a un soldado agrediendo y deteniendo a un niño palestino en Damasco. Dayeh fue puesta bajo arresto domiciliario y se le prohibió ir a la Puerta de Damasco durante 15 días, lo que le impidió trabajar en un documental sobre esta zona. En otro contexto, la artista Entesar Al-Hammadi desapareció el 20

de febrero de 2021, cuando fue secuestrada por agentes de seguridad vestidos de civil en una calle de Saná, junto con otras tres actrices siendo condenadas a prisión posteriormente. Sin duda hay más casos, algunos de ellos muy mediáticos como es el caso de las Pussy Riot. Ante la imposibilidad de mencionarlos todos, avanzaremos tomando la invitación de Concha Jerez y revisando las cifras que plantea para comprobar la vigencia de la (auto)censura en España en el caso de las mujeres en el arte. Consultaremos los datos de dos asociaciones de las que formo parte: MIM y MAV, además del Informe del Ministerio de Cultura y Deporte.

Uno de los informes que reflejan la brecha de género en España, en concreto en el sector musical, es el *II Estudio de Género en la Industria Musical* en España, realizado por la Asociación Mujeres en la Industria Musical, en colaboración con YouGov en 2022. Se basa en una muestra de 1218 individuos, a través de entrevistas online. Entre los resultados del mismo se encuentra que la brecha salarial en la industria musical sigue superando el 20% y que el 81% de las mujeres afirma que han tenido que renunciar a aspectos de su vida anterior por trabajar en el sector musical. Dato que nos parece especialmente significativo, en relación con la (auto)censura (MIM, 2022).

A su vez, desde la Asociación de Mujeres en las Artes Visuales (MAV), es importante señalar los datos que recogen sus informes sobre las ferias que han tenido lugar a finales de febrero de 2023 que muestran que, en términos generales, la presencia de las mujeres artistas aumenta respecto a años anteriores, pero sigue manteniéndose una clara mayoría de hombres en todas las ferias. Desequilibrio que es especialmente significativo en algunas de las analizadas, como veremos a continuación, y como reflejan los informes individuales realizados con los datos de cada una de ellas. A modo de comparativa entre las distintas ferias, se aprecia que la que mayor porcentaje de mujeres presenta es Hybrid con un 62,5 % de presencia femenina, seguida de JustMad con un 41,7 %, ARCOmadrid con un 37,3 %, y le sigue muy cerca Urvanity con un 36,9 %, siendo la primera vez que se analizan los datos de esta feria madrileña. Por último, el porcentaje más bajo lo aporta una vez más Art Madrid, con un 29,6 % en esta edición.

El pasado 20 de octubre de 2020 se presentó el *I Informe sobre la aplicación de la Ley de Igualdad en el ámbito de la cultura* dentro del marco competencial del Ministerio de Cultura y Deporte, dirigido por Fátima Anllo, coordinado por María Jesús Sanz y con la colaboración de Mujeres en las Artes Visuales (MAV) y otras asociaciones de mujeres en la cultura como Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales (CIMA), Clásicas y Modernas, Mujeres en la Industria de la Música (MIM) y Mujeres en la Música (AMM). El arte y la cultura continúan siendo campos masculinizados. La participación de la mujer solo pasa de representar el 38,5% al 39,1% entre 2011 y 2018. Según datos de CULTURA-Base, la cultura es mayoritariamente masculina, especialmente en algunas actividades. El campo musical está compuesto básicamente por hombres, donde las mujeres representan solo el 27,1%. Los diversos estudios coinciden en la existencia de una brecha salarial entre hombres y mujeres tanto en el sector privado como en el público, además de destacar al crecimiento de esta. Como señalamos, la brecha de género en actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento entre 2015-2016 pasó del 21,5% al 24,6% y la del sector público ascendió del 15,2% al 19,3% (MCD, 2020).

5. DISCUSIÓN

Las diversas investigaciones apuntan a un origen multicausal en la brecha de género de los sistemas artístico-culturales. Si bien, desde este estudio consideramos que la (auto)censura debería ser contemplada como una de las causas, junto a otras como son: la existencia de una cultura patriarcal que impide la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; la existencia de oportunidades diferenciales en el acceso a la educación por cuestiones de género; la consecuente segmentación del mercado de trabajo y de especializaciones en ese sentido, aún más cuando se atiende a la existencia del techo de cristal; o la clasificación social del trabajo, hasta la ausencia de *habitus* y estrategias en torno al poder por parte de la mujer. En efecto, son muchas las causas las que intervienen en la brecha de género en arte y cultura, pero la (auto)censura, sin ninguna duda, forma parte de ellas. Es por ello, por lo que se considera fundamental el atender a algunas de las estrategias y recursos que se

ofrecen en torno a ella, para fomentar la igualdad en contextos artístico-culturales como son los que se detallan en el siguiente punto.

6. CONCLUSIONES

Las principales iniciativas que se ofrecen a modo de conclusiones de este trabajo son:

- Divulgación de la (auto)censura, las (ciber)violencias y los efectos que tienen en el sistema artístico desde una perspectiva de género. Es importante elaborar materiales y organizar diversas acciones con diferentes formatos (conferencias, mesas redondas, podcasts o charlas-coloquio) para dar a conocer y concienciar de los distintos tipos de (auto)censura y (ciber)violencias que están operando en el presente. De este modo, se hace posible su identificación y la búsqueda de estrategias y ayudas para poder actuar. Así, será posible que no cese la actividad creadora de las mujeres artistas y que el silencio no sea la única vía que tengan de enfrentarse a ello.

- Formación en género a todos los sectores profesionales del sistema artístico cultural, además de estar recogido y regulado normativamente, debe ser una disciplina transversal que garantice la formación de profesionales en igualdad en su especialización. Solo de este modo, podremos comenzar a contar con expertos y expertas que puedan garantizar las buenas prácticas y posibilitar así el cierre de la brecha de género.

- Políticas de sensibilización en igualdad en las instituciones a través de campañas y acciones que visibilicen la brecha de género existente en el sistema artístico-cultural, proporcionando herramientas y recursos a diversos organismos, colectivos, asociaciones, centros o diferentes formas de ciudadanía, de modo que contribuyan a cerrarla.

– Fomentar redes de apoyo en las que confiar ante situaciones de (ciber)violencia y (auto)censura. De este modo, será posible que la artista que está atravesando alguna o todas las fases de la (auto)censura, pueda contar con apoyos con los que compartir lo que está sufriendo, además de incorporar recursos que le permitan salir adelante con su trabajo creativo. Es fundamental el acompañamiento en esos momentos y que, por tanto, las redes de apoyo sean lo más visibles y accesibles posible, para que puedan sentirse amparadas por ellas, dados los niveles de presión que tienen que soportar.

7. APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto: «Culturas posnormales de la ciencia y la tecnología (PCS)» (PID2021-123454NB-C41). Ministerio de Ciencia e Innovación.

8. REFERENCIAS

Corrales, C. Claramonte, J. Jerez, C. Timón, M. (2022). Censura directa, autocensura y contextos limitadores de la creación artística. Minerva, 37, 21, 81-86.

Freemuse. (2022). The State of Artistic Freedom. https://freemuse.org/media/yk2paxxb/saf-report-2022.pdf

García – Oliveros, E. (2018). El inevitable horizonte nómada para artistas del espectro mujer. AusArt Journal of Research in Art, 6 (2), 35-48. 10.1387/ausart.20318

Jerez, C. (2013). Caminando entre textos feministas autocensurados. Conferencia – performance de Concha Jerez. El Escorial 1-7-2013. Investigaciones Feministas, 4, 129-132. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.418880

Lacalle, J.M., Peirano, M., Pérez, J. (2022). La nueva censura digital: del algoritmo a la inteligencia artificial. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes, 37, 77-81.

Marín, T. (2017). (a)topia(s). Una indagación artística sobre malestares deslocalizados y estrategias de invisibilidad. ANIAV – Revista de Investigación en Artes Visuales, 1, 59-71.

MCD. (2020). I Informe sobre la aplicación de la Ley de Igualdad en el ámbito de la cultura dentro del marco competencial del Ministerio de Cultura y Deporte.

MIM. (2022). Igualdad de Género en la Industria de la Música. Una visión del sector desde una perspectiva de género.

Roberts, M. E. (2014). Fear, Friction, and Flooding: Methods of Online Information Control. Office for Scholarly Communication: Harvard Library.

Rubí, A. 2023. Mujeres artistas y discriminación. En J. Prieto, R. Dedeu y M. Lorendo (Coords.), Libertad, arte y cultura: Reflexiones jurídicas sobre la libertad de creación artística, 884-912.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS REDES SOCIALES BAJO UN PRISMA FEMINISTA

CORUJO-VÉLEZ, Mª DEL CARMEN
Universidad de Sevilla

CRUZ-SIERRA, Mª DEL ROSARIO
Universidad de Sevilla

REINA-PARRADO, MANUEL
Universidad de Sevilla

DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ, Mª DE LOS ÁNGELES
Universidad de Sevilla

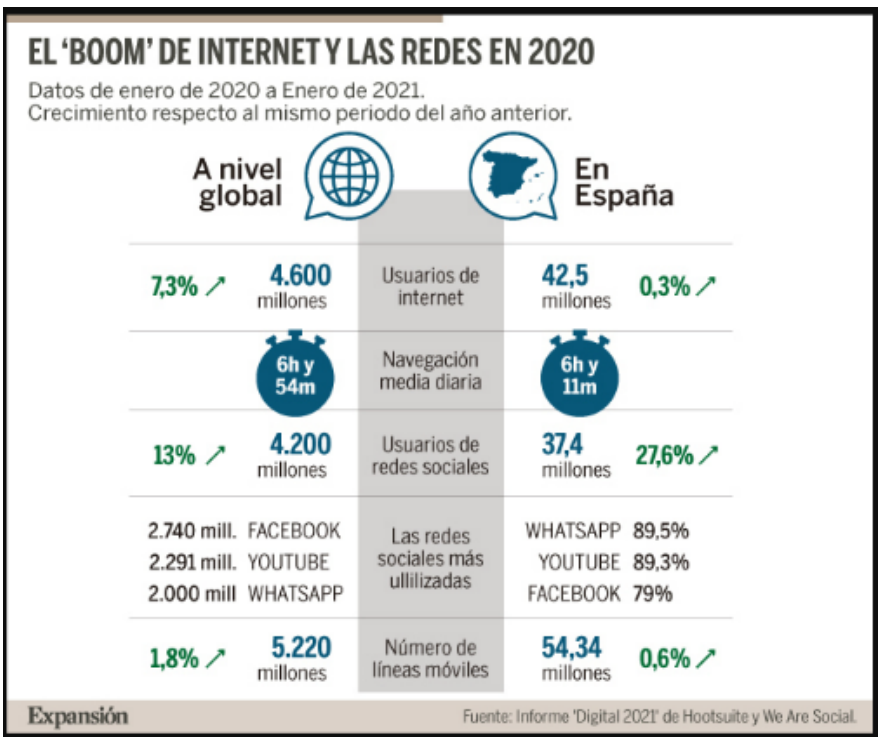
1. JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO

La sociedad actual vive entre dos mundos, el real y el virtual; desde que se popularizara el uso de la telefonía móvil, y, fundamentalmente a partir de las generaciones 2G y 3G, que permitían disponer prácticamente de un ordenador de bolsillo durante la década de los 90. Desde entonces cada vez es más fácil y cómodo compartir imágenes de calidad, agilizar la velocidad de transferencia de datos, enviar correos con documentos adjuntos, grabar y editar vídeos, entre otras. Estos avances han facilitado el trabajo y las relaciones humanas hasta el punto que el dispositivo móvil se entiende, en muchos casos como una parte fundamental de la persona, sin la cual nos sentimos incompletos, incomunicados o aislados del mundo. Y en el caso de los jóvenes, el uso de Internet es superior al de otros grupos de edad (Casaló et al., 2023). En este sentido, las posibilidades que ofrecen estos dispositivos y el ritmo de vida acelerado en la era de las comunicaciones, inciden en esta necesidad o dependencia de las personas hacia los mismos, haciendo de jóvenes y menores los grupos más vulnerables.

Dentro de esta sociedad digital o digitalizada, las redes sociales son las que mayor uso están teniendo, tanto para fines formativos, como de

interacción, comunicación, creación de opinión y distracción, fundamentalmente (Fuster-Guillén et al., 2020). Aunque se iniciaran en los años 90, no se han popularizado hasta el segundo milenio, y fundamentalmente experimentaron un crecimiento exponencial durante el confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19, ya que la necesidad de sentirse juntos a pesar del distanciamiento social, la enseñanza online y el teletrabajo, provocaron esta expansión a nivel mundial, cuyas cifras a nivel global y a nivel nacional, pueden observarse en el siguiente gráfico (Juste, 2021).

FIGURA 1: *Desarrollo de Internet y Redes Sociales (RSO) a nivel global y nacional.*



Fuente: Juste (2021), Diario Expansión 10/02/2021.

El uso de las redes sociales y sus funciones durante la pandemia ha encontrado defensores (Tran et al., 2020; Sun et al., 2020; Bezerra et al., 2020) y Arthur-Holmes y Agyemang-Duah, 2020) que observaron su funcionalidad para facilitar la comunicación, el empleo y la formación

durante el confinamiento, y detractores (Bastani y Bahrami, 2020; Sharov, 2020), que observaron cómo fueron utilizadas para crear diferentes versiones interesadas sobre el alcance y la gravedad de la pandemia, incluso por gobiernos de diferentes países, utilizándose como medio de difusión y concienciación ciudadana al servicio de opiniones políticas. Tras esta aparición estelar, las redes sociales pueden cambiar de dueño o de nombre, pero ciertamente, lo han hecho para quedarse, por lo que, a nivel educativo, debemos formar a los estudiantes para su uso correcto.

El uso del Smartphone ha supuesto una explosión en los países desarrollados, haciendo que ya, el 67% de las familias indiquen que han comprado su primer móvil a sus hijos con 12 años, llegando al 90% en el caso de los jóvenes de 15 años (Informe de la Fundación Orange, 2012), aunque desde entonces, esta cifra ha podido llegar casi al 100%.

Las redes sociales son la principal distracción de los jóvenes actualmente, cubren la mayor parte del tiempo libre de los estudiantes universitarios, incluso, a veces del tiempo de clases, impidiendo el control sobre ellos para centrarse en otras tareas. La necesidad de estar continuamente conectados con amigos, amigas y al tanto de la información de cualquier tipo, hace que, en periodos, incluso de trabajo, sean incapaces de desconectarse de la red.

Como puede observarse el inicio del uso de móviles, y por ello de acceso a toda la información que las redes ofrecen, es cada vez más precoz, observándose incluso bebés que sólo se calman o mantienen tranquilos mirando dibujitos en una pequeña pantalla del móvil de sus padres.

Además, su uso es fundamentalmente lúdico y para conectar con familiares e iguales, permitiendo un contacto continuo. Para ello, según indican Manca y Rainieri (2016), el 85,10% permanecen apuntados al menos a una red social (RSO), ya que éstas se han convertido en uno de los medios favoritos para cumplir los objetivos anteriormente descritos (Rivera et al., 2021). Esto implica nuevos estilos de aprendizajes y modos de comunicarse (Livingstone y Sefton-Green, 2016; Cívico Ariza et al., 2022), pero también nuevos riesgos, como el uso excesivo o de dependencia (Cabero et al., 2020). De hecho, hay estudios recientes que confirman que el uso del teléfono móvil para realizar llamadas supone para

muchos jóvenes una invasión a su intimidad; el 96,8% de las personas entre 14 y 24 años prefiere usar las aplicaciones de mensajería para comunicarse con familiares y amigos prefiriendo para ello las RSO, es lo que ya se denomina "la generación muda o del silencio" en algunos países anglosajones (Rubio, 2019).

Los niños y jóvenes están continuamente expuestos a los contenidos difundidos por las redes, que muchas veces absorben de modo inconsciente y configuran su pensamiento, sus principios y valores de manera soterrada, como "currículum oculto digital", sin ningún filtro crítico por su parte, ya que a ciertas edades todavía no se ha desarrollado.

Esta relación continua con las redes sociales, puede convertirse en una enfermedad, por la dependencia que muchas de ellas generan, al estar diseñadas con ese fin. De hecho, muchos autores confirman que los adolescentes se encuentran entre los principales usuarios de Internet y representan el grupo más vulnerable a la adicción a Internet (Koyuncu et al., 2014; Malak et al., 2017 y Ozgur, 2016).

2. OBJETIVOS

Ante este panorama, y con la finalidad de desarrollar la competencia digital y promover el desarrollo crítico del uso de las tecnologías (Barragán et al., 2021), desde una visión feminista, planteamos realizar una investigación con el alumnado matriculado en la asignatura de Metodología de Investigación y Atención a la Diversidad, de segundo curso del Grado en Educación Primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con un doble objetivo didáctico:

- Concienciar al alumnado para que sean capaces de identificar los contenidos que atentan contra los valores del feminismo en las redes sociales.
- Iniciarles en una metodología de investigación de análisis de contenido, desde una visión crítica.

Respecto a la investigación, pretendemos:

1. Identificar los conocimientos que tiene el alumnado del feminismo.
2. Conocer si los estudiantes son capaces de identificar contenidos que atenten contra el feminismo.
3. Iniciar un análisis sobre las redes sociales, identificando cuáles son más perjudiciales para los principios feministas.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo los objetivos de investigación propuestos se propone una metodología cualitativa, de análisis de contenido (Bengtsson, 2016). De este modo se les expone a los estudiantes en qué consiste la metodología y se les propone que, en parejas, realicen una búsqueda aleatoria en redes sociales de contenidos de cualquier tipo (audio, video, texto, multimedia, …) que contengan aspectos que atenten contra los valores del feminismo, como criterio de selección de los mismos. Previamente, los estudiantes tienen que acordar de manera consensuada qué entienden por feminismo, y, en caso de no llegar a un consenso, buscar su significado, con el fin de que haya acuerdo entre investigadores, previo a la búsqueda de 10 contenidos con el criterio definido anteriormente.

Para facilitar el análisis, se les propone una tabla para registrar los datos obtenidos, que incluye tipo (video, audio, comentario escrito, …), red donde se encuentra y, si es posible, el enlace; breve descripción de lo observado, justificando por qué vulnera los valores del feminismo, las personas implicadas, el contexto donde se desarrolla la acción, de manera que todas las parejas puedan realizar un análisis similar y comparable.

3.1. Participantes

Se han constituido 23 parejas y 5 estudiantes han trabajado de manera individual, siendo en total 51 estudiantes los que han participado en la actividad. Por género son 11 hombres y 40 mujeres, con una media de edad de 19,8 años. Como puede intuirse, la muestra es de carácter incidental, por la facilidad de acceso a la misma (Hernández-Sampieri, 2014)

Como técnicas de investigación, se utilizan, por un lado, la observación directa en el aula, mediante un diario de campo como instrumento de recogida de datos durante la realización de la actividad, en dos sesiones de clases, y el análisis de contenidos de los documentos elaborados por los estudiantes, que fueron recogidos a través de la plataforma Blackboard Learning.

Posteriormente se anonimizan los datos, codificando a sus autores y se inició el vaciado de los datos de cada uno de los apartados de la práctica, agrupándolos para facilitar su análisis. Dependiendo del tipo de contenido se extraen resultados de carácter cualitativo fundamentalmente y algunos cuantitativos (recuento de frecuencias).

4. RESULTADOS

Antes de profundizar en los resultados, a partir de las observaciones realizadas y el análisis de los documentos, vamos a indicar cómo se realizaron los agrupamientos, que se propusieron de manera voluntaria para facilitar la afinidad natural del alumnado; la mayoría están formadas por mujeres (16 parejas), como lógicamente se distribuye la muestra en los Grados de Educación; cuatro están formadas hombres y sólo tres son mixtas, lo que indica poca heterogeneidad en función del género de forma voluntaria, es decir, nuestros estudiantes prefieren trabajar esta actividad con iguales en cuanto al género en la mayoría de los casos.

A continuación, y por cuestiones de espacio, nos centraremos en concretar los resultados del primer análisis realizado que consiste en analizar las definiciones de feminismo, hacer un recuento de frecuencias de los contenidos buscados, atendiendo al tipo de información y la fuente, pero no se profundizará en los análisis de los mismos realizados por los estudiantes.

Respecto al primer objetivo, identificar los conocimientos que tiene el alumnado del feminismo, es decir, qué entienden por feminismo, del total de los 28 trabajos, tanto individuales como en parejas, 10 no son capaces de elaborar una definición propia, y tienen que recurrir a diferentes fuentes oficiales tales como la RAE, Varela (2018) y el Instituto Nacional de las Mujeres del Gobierno de México (s.f.), o páginas web como

https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/feminismos o https://wintorabc.com.co/programas-sociales/renta-ciudadana/madres-cabeza/.

Es de destacar que las parejas que no elaboran definiciones propias son 5 formadas por mujeres, 2 mixtas y 1 de hombres, que representan el 23,81%, 66,66% y 25%, respectivamente. Sin intención de generalizar, se observa que las parejas mixtas son las que más han recurrido a la búsqueda de definiciones ya elaboradas, lo que puede indicar cierto desconocimiento o falta de acuerdo entre los participantes respecto al término feminismo.

FIGURA 2: *Nube de palabras sobre las definiciones de Feminismo.*

Fuente: elaboración propia a partir de las definiciones apaortadas por los etudiantes. Realizada con https://classic.wordclouds.com/

Del análisis de contenido de las definiciones se observa que la definición más repetida es la que ve el feminismo como un movimiento político, social, académico, económico y cultural, tanto en definiciones elaboradas como buscadas en bibliografía, 19 comienzan definiéndolo así, aunque varían en el tipo de reivindicaciones que realiza. Sólo se recogen 2 definiciones que lo consideran un principio de igualdad, y son de la

RAE. Dos lo definen como doctrina y uno como discurso político, o búsqueda de igualdad, y otro como reivindicación de los derechos de la mujer en todas las esferas de la vida, desde la privada a la pública. A continuación, se incluye una nube de palabras elaborada a partir de todas las definiciones.

Sobre el segundo objetivo, conocer si los estudiantes son capaces de identificar contenidos que atenten contra el feminismo, en total se han identificado 272 contenidos que vulneran el feminismo, según la forma de entenderlo nuestros estudiantes, pero de ellos, debemos eliminar 28 noticias que proceden de fuentes periodísticas digitales, como BBC New, expansión.com, diarioresponsable.com, larazon.es, elpais.com, entre otras, así como cadenas de radio (ondacero.es) o programas de televisión (lasexta.com), que lo que indican son noticias relacionas con la vulneración de los derechos de las mujeres de una u otra forma, y por tanto, cumplen una función de denuncia e información, no incluyéndose por tanto entre los que se les solicitaba. Así contaríamos con 244 contenidos de todo tipo y en diferentes redes sociales.

Por último, y para responder al tercer objetivo planteado, iniciar un análisis sobre las redes sociales, identificando cuáles son más perjudiciales para los principios feministas, a continuación, se incluye una tabla con el tipo de contenido analizado, la fuente y su frecuencia.

TABLA 1: *relación de contenidos, fuente y frecuencia.*

Tipo de contenido analizado:	Fuente (frecuencia):
Canción	Youtube(20)/TikTok(1)/Spotify(1)
Stories en Instagram	Instagram(5)/Youtube(1)
Película/serie/ traíler	Youtube (2)/Neflix (2)/Amazon Prime(3)/HBO(1)/TikTok(1)/Disney(2)
Chiste	Google(1)/Internet(1)
Publicidad	Twitter(1)/Google imágenes(3)/Carrefour(2)/Gobierno de Navarra(1)/Anuncio antigüo de cerveza(1)/ Youtube(1)
Vídeo	TikToK (61)/Youtube (33)/Twitter (9)/Web Telecinco(1)/Instagram(2)/Hobbyconsolas.com(1)/La Sexta(1)/Facebook (1)
Comentario/Mensaje texto/Tuit	Twitter (44)/Instagram(5)/Facebook (3)/TikTok (3)/WhatsApp(1)

Foto/Imagen	Instagram(1)/Facebook(1)/Twitter(1)/ Google imágenes(1)/El Hormiguero(1)
Directo	TikTok(4)/Twitch(3)
Artículo	Blog(2)
Entrevista/debate	Twitter(2)/TikTok(8)/diariodesevilla.es(1)/Youtube (1)
Post	TikTok(1)/Instagram(1)
Clip de un streaming	Twiter(1)

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la primera columna, el tipo de contenidos analizados por los estudiantes, excede la propuesta realizada, indicando variedad de contenidos propios o específicos de la RSO, como "Directo", "Post" o "Clip de un Streaming", indicando que su nivel de conocimiento y uso de las redes es amplio, no obstante, también han hecho uso de medios de difusión tradicionales, tales como periódicos digitales, cadenas de televisión o películas de cine clásico.

Debemos indicar que en este capítulo no se incluye el análisis de los motivos por los que han seleccionado estos contenidos, además, respecto a las frecuencias, algunos están repetidos por varios grupos, como en el caso de las películas, donde dos grupos repiten "Pretty Woman" y "A tres metros sobre el cielo"; posiblemente por alguna experiencia previa en su formación. En el caso de los vídeos, el más repetido, aparecido en la red TikTok, corresponde con la reproducción de una parte de un programa de televisión de búsqueda de parejas, conocido como "First Dates", donde el hombre, antes de pagar, le pregunta a la mujer si es feminista, a lo que ella responde –sí-, y a continuación, él dice "si eres feminista pagamos a medias", indicándose que la igualdad de derechos entendida por el hombre incluye el pago a medias.

Por otro lado, resulta devastador encontrar, dentro del apartado publicidad, una campaña del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España (noviembre, 2017) para prevenir el consumo de alcohol en menores, relacionando el alcohol con las violaciones, que fue después retirada, o la publicidad de un partido político alemán que cosifica a las mujeres, y carteles publicitarios de juguetes o

cerveza que diferencian los roles asignados socialmente a los sexos de forma machista.

Si eliminamos todas las fuentes referidas por los estudiantes, y que no son redes sociales propiamente dichas, contamos con un total de 280, repartidas del siguiente modo:

GRÁFICA 1: *Frecuencia de contenidos anti feministas en RSO y Google.*

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos elaborados por el alumnado.

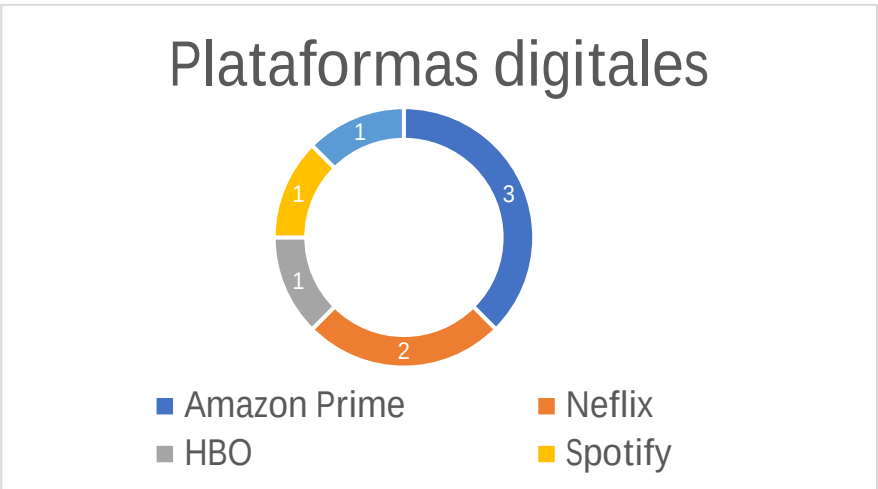
Atendiendo a este gráfico, puede afirmarse que la red que muestra más contenido negativo, que atenta contra los principios del feminismo es Tiktok, con 137 canciones, videos, comentarios, directos o entrevistas, entre otras producciones. Además, ha sido una de las últimas en introducirse en nuestro país, pero la brevedad de los contenidos que distribuye, ha hecho que se haya extendido rápidamente entre todas las edades, de hecho, según el periódico El País (22-3-2021), durante la pandemia, mientras estábamos confinados, fue la aplicación más descargada en todo el mundo (115,2 millones), lo que supuso un 98,4% más que el mes de marzo del año anterior. También el periódico El Español (25-9-2020) confirma que es la que tiene más tiempo de uso entre los menores españoles.

Por otro lado, diferenciamos las plataformas digitales identificadas por los estudiantes, ya que, aunque inicialmente no se propusieran para su

análisis, algunos de ellos las han incluido como fuente donde encontrar las películas analizadas.

Como puede observarse, en el siguiente gráfico (2), representan una muestra muy pequeña, no obstante, resulta contradictorio que la mayor cantidad de contenidos contrarios al feminismo se hayan encontrado en una plataforma destinada al público infantil, como es Disney. No es de extrañar el tipo de contenido machista que se encuentra en muchas de sus películas históricas y que ya han sido estudiados por autores clásicos (Guarinos, 2011; Guichot y Bono, 2001), lo que resulta injustificable es que estos contenidos sigan formando parte de la misma en la actualidad. Por otro lado, es justo indicar que la plataforma ha ido modificando estos estereotipos machistas en sus últimas películas (Trillo y Trillo, 2019); no obstante, "no son pues inocentes ni asépticas; sus tramas, sus personajes e imágenes han dejado y dejan huella en la sociedad contemporánea en la que se han desarrollado y evolucionado" (Perera y Bautista, 2019, p.146), al igual que todo el contenido analizado en las RSO en este trabajo.

GRÁFICO 2: *Frecuencia de contenidos anti feministas en Plataformas digitales.*



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenidos elaborados por el alumnado.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que, durante la formación del alumnado en las Etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato o Ciclos Formativos, han debido recibir una formación basada en la igualdad de derechos y oportunidades, dentro de un entorno de coeducación, como se recoge en las legislaciones vigentes durante este periodo de formación básica obligatoria y no obligatoria (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)), donde específicamente se recogen como principios los siguientes:

> La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España (LOE, 2006, Título I, Capítulo 1. Art.1.b, p.15).
>
> El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (LOE, 2006, Título I, Capítulo 1. Art.1.l, p.15).

Modificado posteriormente, por la LOMCE, en su redacción, pero no en el fondo sobre la igualdad efectiva entre hombres y mujeres,

> El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género (LOMCE, 2013, Artículo único, l. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos, p.11).

Sigue habiendo desconocimiento sobre lo que es el feminismo, y en muchos casos no se ha interiorizado el mismo, ya que un gran número de estudiantes han tenido que buscar su significado, siendo incapaces de elaborar una definición propia.

Por otro lado, aunque en algunos documentos no se haga mención expresa a definiciones de autores u organismos, ni se hayan incluido en el apartado de bibliografía, como se les indicó, el parecido de las definiciones, hace intuir que han sido, al menos leídas previamente por los estudiantes. Sólo una definición de todas las elaboradas merece un reconocimiento especial, y, aunque el análisis de contenidos realizados por los estudiantes en profundidad, no sea objeto de este estudio, nos permitimos reproducirla, de manera literal, dada la claridad y el tono reivindicativo de la misma, que echamos de menos en otras definiciones realizadas:

> Bajo nuestro punto de vista el feminismo es un movimiento social necesario que aspira a alcanzar la equidad entre todas las personas que existen. Partiendo de la base que vivimos en un sistema patriarcal que nos ha hecho normalizar actitudes y situaciones misóginas, las cuales se pretender erradicar mediante un cambio de mentalidad a nivel social a través de la lucha feminista. Nosotras asociamos el feminismo a: Libertad, Autonomía, Coherencia, Diversidad, Interculturalidad, Sororidad, Participación activa en todos los ámbitos, igualdad de oportunidades y derechos… (FF-21).

Respecto al concepto de feminismo, la mayoría lo considera un movimiento y no un principio de igualdad, por tanto, su reivindicación como tal puede pasarse inadvertida o considerarse que el movimiento no es de todos, evitando así su compromiso si no se sienten parte de este movimiento. Por tanto, es necesario realizar más propuestas formativas en este sentido, con el objetivo de facilitar el sentimiento de pertenencia al movimiento feminista, para vivir este principio y lo ejerzan a lo largo de sus vidas, ahora como estudiantes, y posteriormente como docentes. En nuestras manos está que durante la formación inicial del profesorado se formen en feminismo de manera sólida, pues, aunque hay programas y proyectos docentes que contemplan su desarrollo específico, como es el caso de la asignatura de Metodología de Investigación y Atención a la Diversidad (Jiménez-Cortés et al., 2022), observamos que no es suficiente.

Por otro lado, y, partiendo de las reflexiones sobre las anotaciones en el diario de campo, donde antes de finalizar el horario de clase, algunas parejas formadas sólo por hombres, decidieron abandonar el aula, y, por tanto, la tarea propuesta, aunque luego la retomaran, nos hace pensar en cómo estamos haciendo llegar el concepto del feminismo; nos hace

plantearnos si la deriva actual no está potenciando la igualdad real entre hombres y mujeres, sino sembrando nuevos distanciamientos o rencores entre ambos sexos. El movimiento feminista actual, que forma parte de las instituciones del Estado, difiere en muchas ocasiones con las posturas del feminismo, y esta es una cuestión que no favorece de ningún modo a las mujeres ni a los hombres, pero profundizar en estas cuestiones requiere de otro capítulo y no está en sintonía con los objetivos propuestos.

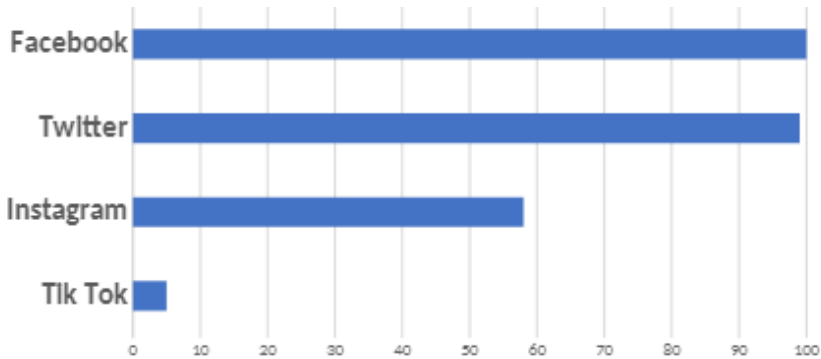
A nivel de comprensión lectora, y, aunque inicialmente no se propusiera en el estudio, los estudiantes muestran dificultades para identificar contenidos que atenten contra el feminismo, que replican estereotipos machistas o simplemente marginan a la mujer por el hecho de serlo, de aquellos otros que denuncian estas situaciones, como es el caso de las noticias. En todas las noticias periodísticas analizadas se defiende la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y el hecho de que se eludan es lo que da pie a las mismas, ejerciendo en estos casos, los y las periodistas que las firman, un papel de denuncia.

Los estudiantes han observado que las redes sociales están todavía muy lejos de respetar los valores del feminismo y que sigue habiendo gran contenido machista, que trata a las mujeres como objetos sexuales, le asignan roles estereotipados o justifican las agresiones sufridas por las mismas. Por tanto, el primero objetivo didáctico de concienciación también se ha cumplido. También han realizado una búsqueda amplia en diferentes redes, implicándose activamente en la actividad propuesta, y mostrando interés en la tarea propuesta; han aprendido a realizar un análisis de las redes sociales de forma crítica, consiguiéndose el segundo objetivo didáctico que nos propusimos.

No obstante, debemos seguir trabajando en este sentido, pues todavía queda mucho para la plena igualdad, y de ello son conscientes los estudiantes, además de la deriva actual que está sufriendo el feminismo en nuestro país, como se expresa en la siguiente definición “Para nosotros el feminismo es un movimiento social en busca de la igualdad entre los géneros pero que actualmente se utiliza para desequilibrar la relación entre géneros siendo más a favor del género femenino” (MM-19).

En el estudio realizado por Fernández-Prados (2022), sobre una encuesta realizada a jóvenes andaluces entre 16 y 30 años, las Redes Sociales más utilizadas son Facebook y Twitter (ver gráfico 3), que, según nuestros estudiantes, no están entre las que más contenidos contrarios al feminismo proponen; concretamente Facebook ocupa la sexta posición y Twitter la tercera en número de contenidos contrarios al feminismo observados.

GRÁFICO 3: *Uso de RSO de jóvenes andaluces entre 16 y 30 años.*



Fuente: Fernández Prados (2022, p.6)

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Tras la realización de este proyecto de investigación, queremos agradecer a todos aquellos participantes que han ayudado con sus respuestas a focalizar e indagar en la cuestión sobre el feminismo en redes sociales, así como la ausencia del mismo en numerosas ocasiones. Agradecer también a toda la organización del I Foro Internacional transdisciplinar sobre docencia feminista online e investigación sensible al género en entornos digitales de aprendizaje, y a todos sus participantes. Gracias a todo ello hemos sido capaces de conocer más detalladamente la magnitud del problema, obtener conclusiones y finalmente establecer una visión crítica sobre el tema tratado.

7. REFERENCIAS

Arthur-Holmes, F., & Agyemang-Duah, W. (2020). Reaching older adults during the COVID-19 pandemic through social networks and Social Security Schemes in Ghana: Lessons for considerations. *Journal of Gerontological Social Work*, 63(6-7), 699–701. https://doi.org/10.1080/01634372.2020.1764689

Bastani, P., & Bahrami, M.A. (2020). COVID-19 Related Misinformation on Social Media: A Qualitative Study from Iran. *Journal of medical Internet Research*, 10.2196/18932. Advance online publication. https://doi.org/10.2196/18932

Barragán-Sánchez, R., Corujo-Vélez, M.C., Palacios-Rodríguez, A. Y Román-Graván, P. (2020). Teaching Digital Competence and Eco-Responsible Use of Technologies: Development and Validation of a Scale. *Sustainability*, 12, 7721. https://doi.org/10.3390/su12187721

Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8–14, 342. http://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Bezerra, A.C.V., Silva, C.E.M.D., Soares, F.R.G., & SILVA, J.A.M.D. (2020). Factors associated with people's behavior in social isolation during the COVID-19 pandemic. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. *Ciencia & Saude coletiva*, 25 (suppl. 1), 2411–2421. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020

Cabero, J., Martínez, S., Valencia, R., Leiva, J., Orellana, M. Y HARVEY, I. (2020). La adicción de los estudiantes a las redes sociales on-line: un estudio en el contexto latinoamericano. Revista Complutense de Educación, 31(1), 1-12. https://doi.org/10.5209/rced.61722

Casaló, L.V., Escario, J.J. Y Giménez-Nadal, J.I. (2022). Tiempo destinado a Internet por los adolescentes españoles: diferencias según la práctica de deporte y el afecto recibido. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177: 3-30. https:/doi.org/10.5477/cis/reis.177.3

Cívico Ariza, A., Linde-Valenzuela, T., Gómez García, M., & Colomo Magaña, E. (2022). Twitter y aprendizaje en la universidad: análisis de la producción científica en Scopus. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (80). https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2281

Fernández Prados, J.S. (2022). Claves para el Ciberactivismo y los Cibermovimientos Sociales en Andalucía. La transferencia de conocimiento desde Andalucía ente los retos del siglo XXI. *I Simposio CENTRA de Ciencias Sociales*. Conference Paper. https://bit.ly/41wXSTL

Fundación Orange. (2012). Informe anual 2012 sobre el desarrollo de la so-ciedad de la información en España. bit.ly/3GLdf2U

Gobierno De España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Gobierno De España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* núm. 106, de 04 de mayo de 2006.

Guarinos, V. (2011). La edad adolescente de la mujer. Estereotipos y prototipos audiovisuales femeninos adolescentes en la propuesta de Disney Channel. *Revista Comunicación y Medio*s, 23, 37-46.

Guichot Reina, V., Y Bono Barbero, C. (2001). De Blancanieves (1937) a Mulán (1998): análisis de los valores, normas y roles sociales transmitidos a través de las películas de Walt Disney. En *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 45-52). Sevilla, España: Universidad de Sevilla: Fundación El Monte.

Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional De Las Mujeres De México (s.f.). Consultado en: https://www.gob.mx/inmujeres/videos/que-es-el-feminismo

Koyuncu, Tugce; Unsal, Alaettin And Arslantas, Didem (2014). Assessment of Internet Addiction and Loneliness in Secondary and High School Students. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 64(9): 998-1002. Available at: https://europepmc.org/article/med/25823176

Livingstone, S. Y Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. NYU Press.

Malak, Malakeh Z.; Khalifeh, Anas H. And Shuhaiber, Ahmed H. (2017). Prevalence of Internet Addiction and Associated Risk Factors in Jordanian School Students. *Computers in Human Behavior*, 70: 556-563. http://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.011

Manca, S., Y Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012

Özgür, H. (2016). “The Relationship between Internet Parenting Styles and Internet Usage of Children and Adolescents”. *Computers in Human Behavior*, 60: 411-424. http://doi.org/10.1016/j. chb.2016.02.081

Perera Santana, A. Y Bautista García, A. (2019). Las princesas Disney y su huella en los cuentos actuales. Nuevos modelos para nuevos tiempos. AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 17, p. 131-150.

Rivera, J. De, Gordo, A., García-Arnau, A. Y Díaz-Catalán, C. (2021). Los factores estructurales e intervinientes de la socialización digital juvenil. Una aproximación mediante el método Delphi. *Revista Complutense de Educación*,32(3), 415-426. https://doi.org/10.5209/rced.70389

Rubio, I. (2019). La ‘generación muda’: los jóvenes que apenas llaman por teléfono. El País, 2-4-2019. https://elpais.com/tecnologia/2019/04/02/actualidad/1554220116_828140.html

Sharov, K.S. (2020). Adaptation to SARS-CoV-2 under strees: Role of distorted information. *European Journal Clinical Investigation*, 50: e13294,1-7. https://doi.org/10.1111/eci.13294

Sun, K., Chen, J., & Viboud, C. (2020). Early epidemiological analysis of the coronavirus disease 2019 outbreak based on crowdsourced data: a population-level observational study. *The Lancet. Digital Health*, 2(4), e201–e208. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30026-1

Tran, B.X., Dang, A.K., Thai, P.K., LE, H.T., LE, X.T.T., DO, T.T.T., NGUYEN, T.H., PHAM, H.Q., PHAN, H.T., VU, G.T., PHUNG, D.T., NGHIEM, S.H., NGUYEN, T.H., TRAN, T.D., DO, K.N., TRUONG, D.V., VU, G.V., Latkin, C.A., HO, R.C.M. & HO, C.S.H. (2020). Coverage of Health Information by Different Sources in Communities: Implication for COVID-19 Epidemic Response. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3577. https://doi.org/10.3390/ijerph17103577

Trillo, J.R. Y Trillo, F. (2019). La evolución del personaje de la mujer protagonista dentro de las películas producidas por Disney. En Innovación educativa en la sociedad digital: Debates, investigaciones y prácticas. Editorial Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0jcdb.168

Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House Grupo Editorial.

SECCIÓN IV

VIOLENCIAS SEXUALES Y DE GÉNERO EN LOS ENTORNOS DIGITALES: INVESTIGACIÓN Y PREVENCIÓN

CAPÍTULO 26

LAS TIC´S Y LAS NUEVAS FORMAS DE VIOLENCIA SEXUAL

MARIBEL RODRÍGUEZ CONDE
Máster En Derechos Humanos

1. INTRODUCCIÓN

La violencia hacia las mujeres y niñas también se adapta a los nuevos cambios y tendencias, es por ello, que en la actualidad podamos encontrar en las Tic´s, nuevas formas de violencia psicológica y sexual. Plataformas digitales como OnlyFans, los estudios de modelos webcam y otras plataformas parecidas, aparecen como oportunidades laborales para mujeres y niñas, cuando, en realidad, son pasarelas a la pornografía y a la prostitución.

Con tan solo un dispositivo móvil, una habitación y una suscripción a estas plataformas, cualquier persona puede aparecer en los chats de páginas web para adultos. A cambio de esto, la modelo webcam recibe una propina por parte del cliente en forma de una moneda virtual llamada token, que luego es convertida a su valor en dólares y de la cual la modelo recibe una comisión.

OnlyFans es en realidad la prostitución 2.0. Dicha plataforma registró contenido que podría estar relacionado con trata de personas, pues hay evidencia de cuentas que pagan a personas en situación de calle para realizar contenido para la plataforma.

A todo esto, hay que añadir los peligros que se pueden encontrar en las redes sociales, debido al intercambio de fotografías y/o vídeos entre compañeros de clase, instituto, o a conocidos, pues se puede ser víctima de sextorsión. La sextorsión es un factor importante de riesgo erótico cada vez más común en adolescentes y jóvenes. La gravedad del acoso virtual o ciberacoso es muy superior a la del acoso presencial. Por ello,

es un factor de riesgo que reviste un carácter de urgencia, tanto la identificación del mismo, como la intervención temprana. Junto con la sextorsión también nos podemos encontrar con el grooming. El objetivo es obtener imágenes de contenido erótico y extorsionar a la víctima menor de edad. Es un acto preparatorio de otro, de carácter sexual más grave. En este proceso, el acosador disminuye las inhibiciones del menor y facilita el acercamiento ganándose la amistad de la víctima y creando una conexión emocional con la misma. Es, por tanto, un proceso por el cual una persona prepara a un niño y su medioambiente para abusar posteriormente de él.

Con todo lo expuesto anteriormente, es urgente una educación digital y sexual, tanto por parte de los profesionales de los centros educativos, educadores sociales, trabajadores sociales, y diferentes cuerpos de seguridad.

Estos profesionales deben saber cómo intervenir con estas víctimas, dónde se pueden encontrar y como paliar los efectos que lleva el ser víctimas de alguno de estos delitos. Para poder hacer una intervención de calidad, dichos profesionales deben prepararse en una formación específica.

2. PORNOGRAFÍA Y TIC´S

2.1 Pornografía

Con el desarrollo de la tecnología móvil y su popularización, se ha producido un cambio en los procedimientos de contacto de prostitución. Pasó de ser mayoritariamente el contacto cara a cara, en la calle o en clubs, ampliados por los contactos divulgados en la prensa, para pasar a contactos establecidos en internet. Los anuncios de contactos en webs específicas o en canales de distribución de anuncios, pasaron a ser el medio principal de oferta y acceso.

La nueva pornografía, distribuida por internet, modifica la distribución superando las limitaciones observadas (por ejemplo, puede acceder todo el mundo sin problemas), pero también modifica los sistemas de producción y las consecuencias que de ella se derivan. Según Mabel Lozano en

las Jornadas "Jóvenes, pornografía y prostitución 2.0"[9], se puede hablar de "nueva pornografía" a partir de cinco notas características:

1. CALIDAD DE IMAGEN. Se basa en filmaciones con mejoras constantes en los niveles de calidad, abandonando la distribución de imágenes en soportes tradicionales (jpg);
2. ASEQUIBLE. La oferta es mayoritariamente gratuita, aunque se vincule a empresas capitalistas de dimensiones variables y se relacione directamente con cuatro mercados, en expansión en el mundo de internet:
   - el de la publicidad
   - el de las filmaciones pornográficas de alta calidad y de pago (en directo, por encargo, seleccionadas por catálogo, etc.)
   - el de los contactos libres
   - el de los contactos pagados (prostitución)
3. ACCESIBLE. Las dimensiones de la oferta son aparentemente ilimitadas, con producción y distribución constante, en casi todo el mundo, de centenares de miles de filmaciones, constantemente ampliadas.
4. SIN LÍMITE. Tampoco tienen límite las prácticas sexuales que se pueden observar, desde las más convencionales hasta prácticas de gran riesgo o directamente ilegales.
5. ANÓNIMA o con INTENSA INTERACTIVIDAD. Se pueden encontrar diversos niveles de interactividad, desde la mínima interacción (visualización de filmaciones), hasta la relación cara a cara a partir del contacto a distancia, en un nuevo contexto de acceso a la prostitución, pasando por modalidades de diversa implicación.

[9] Jornada 'Jóvenes, pornografía y prostitución 2.0' - Ponencia (Mabel). https://youtu.be/n9ksF-FoEYis

La nueva pornografía[10] se relaciona con dos fenómenos también vinculados. En primer lugar, con la miseria sexual que sufren muchas mujeres, mientras no se pueda desarrollar una sexualidad libre e igualitaria, la pornografía seguirá ganando terreno en la experiencia de la sexualidad. El otro fenómeno, tal expone Rosa Cobo en su libro es el del capitalismo que penetra en las vidas privadas. Es por tanto que cabría preguntarse, ¿quién produce y desarrolla la industria pornográfica?

No se trata de organizaciones filantrópicas ni de particulares interesados en hacer el bien, sino de organizaciones muy agresivas y que tienen una gran capacidad de hacerse presentes en los nuevos mercados, mediados por internet, y las tecnologías de la comunicación que han llegado a todo el mundo.

Su presencia se ha normalizado para la mayoría de la población occidental, en especial para la población masculina, aumentando la oferta y la demanda. Su consumo no ha dejado de aumentar, generando adicción en los consumidores habituales. Mabel Lozano, en su libro Pornoexplotación[11], explica que, aunque su potencial adictivo es importante, aun es discutido, no hay evidencias científicas completamente concluyentes.

Pornografía y adolescencia

Mónica Alario[12] relata que los mayores consumidores de pornografía son adolescentes entre 12 a 17 años; se debe a los cambios biológicos por los que atraviesan sus cuerpos; lo cual intensifica su excitación sexual y curiosidad. Según encuestas realizadas, el 90 % de adolescentes, afirma que consumió estos contenidos, haciendo las tareas escolares. Citando otra vez a Mabel Lozano, la pornografía se le considera como la droga del siglo XXI; puesto que los adolescentes al navegar en internet empiezan consumiendo porno softcore o suave; el que utiliza para la publicidad; y no se observa genitales sexuales, avanza y se encuentra con mediumcore o medio, en algunas escenas presenta a sus actores, en

---

[10] AZAR, M. La industria del porno. Cine, tecnología y sexualidad. Apuntes de Investigación del CECYP, 17(24), 123-139. 2014.

[11] LOZANO, M. Pornoexplotación. Alrevés, Barcelona. 2020.

[12] ALARIO GAVILÁN, M. Política sexual de la pornografía. Sexo, desigualdad y violencia. Cátedra. 2021

posiciones sexuales con menor prudencia que la anterior; y al final, como los consumidores de cannabis o cocaína necesitan de dosis más fuertes; por ello, acuden al porno hardcore o duro, donde se presentan las relaciones sexuales totalmente explícitas, con las denominadas parafilias, como: masoquismo, fetichismo, voyeurismo, pedofilia e inclusa zoofilia[13]. Existen varios niveles de consumo de pornografía por el que atraviesan varios adolescentes; los que suelen consumir de forma ocasional, de uno a dos días, otros la observan como vicio, dos semanas seguidas o cada quince días y el último grupo, llegan a la adicción de consumir todos los días acompañados de otras prácticas que se detallarán más adelante.

Una de las causas, para que se suscite este problema, son los malos modelos de educación sexual, pues muchos adolescentes afirman que sus progenitores o docentes no responden a sus interrogantes sobre temas de sexualidad. En algunos casos, los adolescentes que son víctimas de bullying o con baja autoestima, acuden a estos contenidos, porque asumen que no serán rechazados y pueden cambiar de pareja sentimental en cuestión de minutos. Por otro lado, las personas que han sufrido violencia sexual en ciertos casos buscan refugio en estas páginas para sanar alguna herida, así como también quienes tuvieron una ruptura sentimental. Rosa Cobo[14], manifiesta que la pornografía en los adolescentes distorsiona el concepto de hombre y mujer, haciendo creer a la juventud que el hombre debe cumplir un papel agresivo, mientras que la mujer tiene que ser sumisa u objeto sexual; siendo su fin complacer a su pareja en las diversas actividades.

Ahora pasaremos a hablar de otros derivados de la pornografía:

2.2. Las modelos webcam

El modelaje webcam es un tipo de trabajo sexual que se ha consolidado durante los últimos veinte años. Surge a partir de la introducción de la

---

[13] STONER, J., y Hughes, D. *Los costes sociales de la pornografía.* Madrid, España: Editorial Rialp. 2014.

[14] COBO, R. Pornografía. El placer del poder. Ediciones B. 2020

cámara web, las plataformas de transmisión de video en vivo y la entrada de jóvenes adultos a la navegación en internet a principio de los años 2000.

Se trata de la transmisión en vivo de un show erótico por parte de una modelo webcam, normalmente individual y mayoritariamente femenina a través de unas plataformas web centradas y diseñadas para este tipo de entretenimiento[15]. A cambio de esto, la modelo webcam recibe una propina por parte del cliente en forma de una moneda virtual llamada token, que luego es convertida a su valor en dólares y de la cual la modelo recibe una comisión. Estos shows son transmitidos desde la residencia de la modelo, aunque es común encontrar estudios que sirven como lugares de trabajo en los que las modelos encuentran todo lo que necesitan para trabajar: cámaras, ordenadores, internet con banda ancha, habitaciones adaptadas para las transmisiones y personal capacitado para asesorarlas.

El modelaje webcam, consolidado como pionero en actividades de intercambio monetario/sexual, tuvo sus inicios en 1996 como un espacio doméstico que buscaba transmitir un registro de la vida sexual de un grupo de mujeres llamadas las JenniCams. El reconocimiento de este espacio se hizo visible a nivel mundial, transformándose en un fenómeno que con el paso del tiempo incrementó a tal punto detener un 400% más de modelos webcam con relación a su comienzo.

Lo anterior, dio como resultado la aparición de plataformas, aplicaciones, comunidades virtuales con el objetivo de crear un público para los servicios que ofrecen las y los modelos web cam, se crea unas ofertas y unas demandas por medio de una cámara Web. De esta forma, estas prácticas sexuales cibernéticas se posicionan en nuestra actual sociedad y se deja a un lado las prácticas sexuales clásicas, en donde tiene como finalidad crear diversas experiencias.

En Colombia, en 2007 había más de 20.000 modelos webcam, la mayoría en Medellín, aunque los estudios de trabajo y grabación se han propagado por todo el territorio nacional gracias a lo lucrativo que resulta dedicarse a este oficio. Con la promesa de recibir ingresos mensuales de

---

[15] SERRANO, O. & CUESTA, V. Propuesta de variables para el diseño de un modelo sobre TECNO- ADICCIÓN al sexo en la población juvenil. Revista Española de Comunicación en Salud, 9(1), 64- 71. 2018.

hasta seis y ocho millones de pesos, decenas de mujeres son tentadas a ejercer actividades sexuales en vivo. Una práctica legal en el país, que muchos integrantes de redes de trata de personas aprovechan para reclutar víctimas y ganar dinero, explotando sus cuerpos y distribuyendo el material audiovisual. Las páginas en las que se publican los videos suelen ser extranjeras.

En Bogotá, una mujer conoció el testimonio de una joven que decidió ser modelo sexcam tras escuchar una propuesta en un sex shop que visitó. Su plan era realizar los videos por un par de meses en tanto reunía dinero, para después, alejarse de dicho trabajo. No obstante, no pudo hacerlo, pues los dueños del establecimiento amenazaron con enviar el contenido sexual protagonizado por ella a sus familiares y conocidos, una vez optó por retirarse. Así que, se vio obligada a continuar grabando este tipo de contenido para adultos, a pesar de que su remuneración no era tal como lo habían prometido, no respetaban su jornada laboral o voluntad, era forzada a realizar prácticas sexuales sin ninguna protección y se le maltrataba tanto física como emocionalmente. Se había convertido en una de las miles de víctimas de trata de personas en el mundo.

Hoy en día, existe alrededor de 80 millones de usuarios de Internet que visita alguna página webcam por día, lo que reafirma la demanda de este tipo de contenidos[16]. En su mayoría los consumidores son hombres (85%), muchos de ellos, quienes pagan aproximadamente 4 dólares por minuto por ver actividades sexuales en vivo, no conocen la realidad que sufren muchas mujeres y hombres detrás de los videos: una situación de esclavitud sexual de la que desean escapar.

Aunque quienes practican este oficio deben ser mayores de edad, niños, niñas y adolescentes son obligados a participar de los encuentros, circunstancia que demuestra lo ilegal del asunto.

---

[16] ALARIO GAVILÁN, M. La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución. Asparkía. Investigació Feminista, 33(1), 2018. 61-79. https://doi.org/10.6035/asparkia.2018.33.4

2.3. ONLYFANS: PROSTITUCIÓN 2.0

En los últimos dos años la plataforma Only Fans cobró popularidad por la alternativa que ofrece de vender contenido en su sitio, el cual puede estar relacionado con rutinas de ejercicio, nutrición, entre otros[17]. Sin embargo, el contenido que más ha generado polémica son las fotografías íntimas y sexuales que intercambian y monetizan entre los usuarios.

En Only Fans quienes crean productos y los suben a la plataforma, pueden ganar dinero de los usuarios que pagan por ver ese contenido y se suscriben a su perfil. La crisis por la pandemia ocasionó que muchas personas encontraran en esta plataforma una forma de obtener ingresos a través del trabajo sexual[18]. La "ventaja" de esta red social es que el contenido no es censurado, como sí sucede en Instagram o Facebook.

Por eso es que Only Fans es señalada por fomentar la prostitución, pues abre la puerta para que haya un intercambio monetario por el consumo de los cuerpos[19]. Una investigación reveló hace unos meses que esta plataforma presentó algunos fallos en sus controles de seguridad y permitió que se difundieran videos en donde aparecían menores de edad, relacionados a la pornografía infantil.

Además, dicha plataforma registró contenido que podría estar relacionado con trata de personas[20], pues hay evidencia de cuentas que pagan a personas en situación de calle para realizar contenido para la plataforma.

Muchas voces feministas señalan que Only Fans en realidad refuerza el discurso del sexo como entretenimiento pagado y fomenta la cosificación del cuerpo de las mujeres para su venta. También que afirman que las mujeres que tienen cuenta en esta red están blanqueando la

---

[17] SELEZNOVA, A. *La Oscura Verdad sobre OnlyFans*. (2020). https://www.youtube.com/watch?v=hHDCGA-SEcs

[18] ARCE BECERRA, P. El modelo español de abordaje de la prostitución. Papeles el Tiempo de los Derechos, 13, 1-29. (2018). https://ddd.uab.cat/record/200970

[19] AGUIRRE, M *¿CUÁNTO SE GANA EN ONLYFANS?* (2021, marzo 5). *Mars Aguirre*. https://www.youtube.com/watch?v=HATprKEFLwM

[20] CATALUNYA, U. O. de. (s. f.). *¿Por qué triunfa OnlyFans?* UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Recuperado 2 de abril de 2022, de https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2021/292-onlyfans-exito-plataforma-contenido-adulto.html

prostitución y son víctimas de un juego de poder en el que ganarían los hombres y Only Fans porque son quienes tienen el dinero (la plataforma obtiene el 20% de cada ganancia).

Aunque existe quien defiende el uso de este tipo de plataformas, porque es una fuente de ingresos y oportunidades para las mujeres que quieren obtener recursos a través del trabajo sexual[21].

3. SEXTING

Esta práctica consiste en la publicación de imágenes atractivas, provocativas, eróticas y/o sexuales a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se considera sexting toda imagen enviada o recibida con contenido sexual, publicada en las RRSS o compartidas mediante correos privados, chats personales y otros foros. Este fenómeno es, por tanto, el intercambio de contenido provocativo, sexual y erótico, ya sea en forma de mensaje, foto o vídeo.

Consiste, en el envío de imágenes virtuales y vídeos explícitamente eróticos entre los ciberamigos, ignorando que estos pueden ser captados por redes pornográficas en las que pueden aparecer más tarde, perdiendo el derecho de imagen, sin que sean muy conscientes de ello. Estas publicaciones muestran actitudes y recrean situaciones con mayor o menor nivel erótico mediante poses, objetos, vestimentas, etc. Los resultados que aportan estos estudios alertan de la progresiva erotización de las imágenes entre los adolescentes[22]. El 48 % de estos había recibido textos, mensajes o emails con contenido erótico-sexual, y el 40 % de adolescentes varones y el 37 % de adolescentes mujeres habían enviado este tipo de mensajes; el 22 % de las chicas adolescentes ha enviado o colgado fotografías o vídeos de sí mismas desnudas o semidesnudas y el 11 % de niñas preadolescentes también lo ha hecho. Estas imágenes

[21] BRAZILIANNTV, M Cuidado con onlyfans Mi Opinion. Mi experiencia en 1 año. Oscura verdad de onlyfans y peligros. (2021).

[22] ESTÉBANEZ, I. y VÁZQUEZ, N. La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV. Observatorio Vasco de la Juventud. Servicio de Publicaciones de Gobierno Vasco. 2013.

desnudas o semidesnudas se captan mayoritariamente en la playa, en los cuartos de baño, en macrofiestas, en intimidad, o en momentos de desinhibición y falta de control de impulsos. La acción de subir imágenes en las que la exposición y la de sus iguales tienen matices seductores, eróticos y sexuales es una herramienta de doble filo.

Por una parte, favorece en cierta medida el desarrollo de la identidad y expresividad erótica y del autoconcepto sexual e identificación de la imagen sexuada, pero, por otra, esta conducta se convierte en un factor de riesgo cuando es la única forma de relacionarse y expresarse. Es decir, cuando no son capaces de expresar y experimentar su erotismo y sexualidad presencialmente con sus iguales y lo viven aisladamente desde su hardware a través de las RRSS.

La facilidad con la que estas imágenes se difunden es tan asombrosa que produce un efecto de contagio[23]. Esto no significa que la mayoría de los y las adolescentes publiquen imágenes eróticas, pero sí que las reenvíen y las pongan en circulación cuando las reciben. Cuando el sexting deriva en humillación y acoso, la víctima sufre daños psicológicos irremediables y de gran angustia y desconsuelo. Aun así, siendo una actividad habitual, los jóvenes no suelen reconocer su participación en la misma, ya que muchos de ellos relacionan este tipo de comportamientos como denigrantes, siendo alguna de las publicaciones objeto de acoso sexual y difusión de manera incontrolada.

Esta exhibición erótica y sexual es de alto riesgo para los usuarios, sean o no menores, sin tener conciencia de las consecuencias que conlleva. Muchos adolescentes desconocen que una vez realizada una publicación erótica o pornográfica pierden el derecho a la imagen, que esta no se puede borrar, sino que permanece en la nube virtual, y que tiene elevadas consecuencias negativas personales, emocionales, sociales, académicas y/o laborales, incurriendo en una elevada amenaza para la integridad física y psicológica de la persona. Este riesgo y sus consecuencias han

---

[23] ESTÉBANEZ, J. Sexismo y violencia machista en la juventud. Las nuevas tecnologías como arma de control. *Segundos Encuentros sobre Impacto de los*

fundamentalismos políticos, económicos, religiosos y culturales en los derechos sexuales y reproductivos, Monográfico, 153-162. 2014.

sido el eje motivacional que ha promovido diseñar una escala que permita, por una parte, valorar la prevalencia actual de la práctica del sexting y, por otra, establecer puntos de corte para identificar si una persona está en riesgo en relación con la práctica de esta actividad.

4. SEXTORSIÓN

En relación con el sexting, está la sextorsión. La sextorsión es otro factor importante de riesgo erótico cada vez más común en adolescentes y jóvenes. La gravedad del acoso virtual o ciberacoso es muy superior a la del acoso presencial. Por ello, es un factor de riesgo que reviste un carácter de urgencia, tanto la identificación del mismo, como la intervención temprana.

La definición del término ha ido progresivamente concretándose y adquiriendo un nivel mayor de consenso.

Se trata de un chantaje[24] realizado con materiales online sexualmente explícitos (que se denomina «sextor») con los que se trata de obtener algún beneficio para el perpetrador. Esta definición terminológica fue creada a partir del análisis detallado de 25 casos graves de chantaje online que tuvieron una intervención judicial y penitenciaria. También ha sido definida como la extorsión/chantaje que una persona (mayor o menor de edad) realiza a otra mediante el uso de mensajes, fotos o vídeos que la propia víctima ha generado, amenazando con su publicación para obtener algún beneficio[25]. Este neologismo tiene su origen en el inglés sextortion (extorsión sexual), que es una forma de chantaje sexual a una persona por medio de una imagen o información a cambio de favores de la víctima, es decir, la sextorsión se refiere a la obtención de imágenes sin el consentimiento, o incluso sin el conocimiento, de la persona que se chantajea.

---

[24] ILABACA, P., FUERTES, A. y ORGAZ, B. Impacto de la coerción sexual en la salud mental y actitud hacia la sexualidad: un estudio comparativo entre Bolivia, Chile y España. Psykhe, 24(1), 1-13. doi: 10.7764/psykhe.24.1.558 inglés, C. J., La Greca, A. M., Marzo, J. C., García-López, L. J. 2015.

[25] MAGANTO, C. y PERIS, M. La corporalidad de los adolescentes en las redes sociales. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 55, 59-62. 2013.

La victimización sexual online consiste en obtener una cooperación sexual, contra el deseo de la víctima, para lograr la difusión de un contenido sexual a través de Internet. Esta victimización incluye la experiencia de algún tipo de coerción, generalmente a través del móvil, con la intención de lograr compartir información sexual, enviar imágenes de carácter erótico o la divulgación de algún contenido sexual que perjudica a la víctima. La sextorsión está muy vinculada al sexting, pero añade un aspecto importante que marca las diferencias entre ambos. Mientras el sexting se ciñe a la edición, publicación y envío de sexts, la sextorsión chantajea, coacciona, se burla, ridiculiza y humilla a la persona a través de dichas publicaciones[26], es decir, es una coacción a través de la práctica de sexting. Se considera que el sexting es un medio idóneo que propicia la agresión en las relaciones íntimas de pareja. La sextorsión, como bien indica la palabra, es, por tanto, una extorsión o chantaje sexual. En estos casos la víctima puede ser coaccionada para tener relaciones sexuales con el/la chantajista para producir pornografía u otras acciones. Es decir, el material sexual (fotos, vídeos...) es empleado como medio de presión, chantaje, explotación y/o ridiculización contra la persona fotografiada. Esta nueva forma de agresión también se ha denominado sexting-acoso, y consiste en el envío de publicaciones virtuales con contenido erótico sin permiso de la persona con el fin de burlarse de esta, acompañándolas o no con mensajes (texting) añadidos.

Normalmente, la víctima produce el material comprometido por voluntad propia, ya sea para enviárselo a su pareja o colgarlo en un perfil de una red social para que lo vean las personas que ella decida. El problema es que esta supuesta privacidad no es segura, y muchas de estas fotografías privadas terminan en manos de pedófilos o redes pornográficas. También puede darse el caso de que la víctima no difunda de forma voluntaria este tipo de material comprometido y sea el ciberacosador el que se encargue de obtenerlo, ya sea a través de webcams o accediendo de

[26] MAGANTO, C., GARAIGORDOBIL, M. y PERIS, M. *Acoso a través del sexting en las redes sociales y factores de riesgo asociado.* En R. Quevedo y V. J. Quevedo (comp.), *Avances en Psicología Clínica* (pp. 159- -165). Santiago de Compostela. Asociación Española de Psicología Conductual. 2013.

forma no autorizada a alguno de los dispositivos de la víctima donde almacene material de este tipo.

Pueden ser víctimas de sextorsión tanto menores de edad o a adultos; puede ser por medio de imágenes obtenidas mediante webcam, email, mensajería instantánea, teléfonos u otros dispositivos móviles (es decir, por todos los medios que sirven para realizar sexting) o por medio de imágenes obtenidas en el contexto de una relación sentimental; con objeto de un abuso sexual o una explotación pornográfica para uso privado, para redes pedófilas o comercial; por una extorsión económica o cualquier otro tipo de coacción; de manera puntual o continuada, y por conocidos, examantes o personas desconocidas. Esto es posible debido al auge de los dispositivos móviles con programas de control del usuario sin que este lo conozca[27]. Estos programas han llegado a su máximo nivel de desarrollo, ya que permiten conocer tanto la actividad que se realiza a través de ellos como los lugares a los que acude el usuario, y los más sofisticados pueden servir de micrófonos y cámaras encubiertas. El objetivo de estas aplicaciones es controlar la actividad de la víctima las 24 horas del día, sin su consentimiento y sin ser conscientes de esta vigilancia.

En cuanto a las motivaciones que desencadenan la sextorsión, la mayoría de los jóvenes afirma realizar el sexting no deseado pero consensuado para cumplir con las necesidades de la pareja. El término cyberstalking fue acuñado para investigar un conjunto de conductas llevadas a cabo a través de las TIC utilizadas con la finalidad de causar estrés emocional a otras personas[28]. Se refieren a actitudes de amenazas, falsas acusaciones, abuso de la víctima, conseguir datos de su equipo informático, o datos de ella a través de hackeos, impersonalizar a la víctima, animar a otras personas a agredirla, o lograr encuentros con la misma a fin de causar incluso agresiones físicas.

---

[27] ALARIO GAVILÁN, M. *La reproducción de la violencia sexual: un análisis de la masculinidad hegemónica y la pornografía.* En Blanco-Ruiz, Marian, Sainz de Baranda Andújar, Clara (Eds.), Actas del IV Congreso Internacional de Jóvenes Investigadorxs con perspectiva de género. (pp 55-67). Instituto de Estudios de Género. 2019. http://hdl.handle.net/10016/30274

[28] BALLESTER BRAGE, L., Y ORTE SOCÍAS, C. *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales* (1st ed., pp. 249-284). 2019.

Para encontrar a las víctimas y mantener su acoso, los agresores usan todos los medios que las TIC permiten. Este acoso genera miedo y humillación, y afecta a la autoestima y la seguridad de las personas. Las mujeres, los menores y los grupos minoritarios son las principales víctimas[29]. Suele cometerlo alguien cercano a la víctima, un ex, un antiguo amigo o alguien con motivaciones de odio, venganza, obsesión o control. No es necesario salir de casa o encontrarse cara a cara, se necesita Internet y se aprovecha de la invisibilidad y distancia que ofrecen las tecnologías para actuar sin pensar en las consecuencias.

La intimidación, la amenaza y la coerción van desde la intimidación suave y pérdida de privacidad hasta daños graves físicos y psicológicos, generalmente utilizando para ello fotos de desnudos que han sido obtenidas de la propia víctima de forma voluntaria o por medios fraudulentos. Difiere de la ciberagresión o ciberbullying, ya que en el caso de la sextorsión las amenazas y agresiones tienen que ver con contenidos sexuales; por ello, el uso de las publicaciones fotográficas es la base de esta coerción, generalmente consecuentes al sexting. El propio sexting no deseado se considera sextorsión en sí mismo. Un 70 % de jóvenes entre 17 y 19 años ha experimentado al menos un grado de presión y coerción para publicar fotos desnudos o semidesnudos.

Los datos sobre la prevalencia de sextorsión son muy significativos. Varios estudios informan de tasas de acoso erótico y coerción. En Singapur, el 51 % de los adolescentes ha sido acosado por lo menos una vez online, y en Estados Unidos se constata que al menos el 16 % de imágenes sexuales son publicadas sin el consentimiento de los protagonistas. Publicar imágenes sin el consentimiento de la persona, y más con motivo de acoso o coerción, sitúa al acosado en la posición de víctima sexual. Si bien el riesgo de convertirse en una víctima de abuso sexual online es pequeño, las víctimas que lo sufren se enfrentan a experiencias trágicas y dolorosas que en algunos casos pueden incluso llevar al suicidio. Así, la difusión de las imágenes o textos de contenido sexual puede suponer

[29] PEREDA, N., ABAD, J., GUILERA, G. y ARCH, M. Victimización sexual autorreportada en adolescentes españoles comunitarios y en colectivos de riesgo. Gaceta Sanitaria, 29(5), 328-334. 2015

un estresor vital de tal magnitud que se ha relacionado con conductas de intento de suicidio y suicidio consumado.

5. GROOMING

A continuación, pasaremos a analizar otro concepto en el que muchas víctimas se ven involucradas y es el origen de ello, el grooming. Este término no es un concepto nuevo. Este término ha sido utilizado desde hace algún tiempo por los psicólogos que han tratado de analizar los patrones de conducta sexual desviada. Sin embargo, ha sido en general poco investigado y actualmente hay una gran confusión en cuanto al significado exacto del concepto. Al convertirse las tecnologías de la información y la comunicación en algo omnipresente entre los individuos de los países occidentales, han surgido como consecuencia nuevas formas de agresión cibernética, en concreto se ha desarrollado una nueva forma de agresión y abuso sexual cibernético denominada grooming.

El grooming es una nueva forma de abuso dirigido hacía los niños y niñas que se realiza por Internet[30]. De este modo, se entiende como grooming cualquier acción que tenga por objetivo minar y socavar moral y psicológicamente a una persona con el fin de conseguir su control a nivel emocional.

Este abuso suele producirse a través de servicios de chat y mensajería instantánea para obtener imágenes de contenido erótico y extorsionar a la víctima[31], dificultando que esta pueda salir o protegerse en esa relación. Así, el grooming es un acto preparatorio de otro, de carácter sexual más grave. En este proceso, el acosador disminuye las inhibiciones del menor y facilita el acercamiento ganándose la amistad de la víctima y creando una conexión emocional con la misma. Es, por tanto, un proceso por el cual una persona prepara a un niño y su medioambiente para abusar posteriormente de él. Otras definiciones explican el grooming como el proceso por el cual un posible abusador se hace amigo de un niño en

---

[30] BARAHONA, M, Y L GARCÍA. *La prostitución: descripción, tipología y factores*. Trabajo Social Hoy, 47: 67-91. Madrid: Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid. 2006.

[31] BALLESTER BRAGE, L., FACAL FONDO, T., Y ROSÓN VARELA, C. *Pornografía y educación afectivosexual* (1st ed.). Octaedro. 2020.

un intento de ganar la confianza de este, lo que le permite obtener el consentimiento del niño para la actividad abusiva o un comportamiento inapropiado antecedente que funciona para aumentar la probabilidad de futuros abusos sexuales. También ha sido denominado por algunos como childgrooming, considerándolo como una seducción de menores, llevando a cabo un conjunto de acciones emprendidas deliberadamente por un adulto con el objeto de ganarse la amistad de un menor de edad y crear una conexión emocional con el mismo, con el fin de disminuir las inhibiciones del menor y poder abusar sexualmente de él.

La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el acceso masivo a la red de redes, han permitido la proliferación de conductas tendientes a contactar con menores de edad para involucrarlos en situaciones que atentan contra su indemnidad sexual. El acoso sexual infantil o grooming a través de la web es un escenario que se ha propagado rápidamente y es materia de estudio de la Sociología Jurídica/Penal[32]. Es relativamente frecuente que los adolescentes visiten las webs pornográficas, a veces intencionalmente, a veces casualmente, a través de un clic al buscar una palabra, y aunque con menos frecuencia, algunos han tenido una cita con alguien que solo han "conocido" en línea. Las implicaciones negativas del desarrollo tecnológico, así como el modelo de producción y consumo moderno, transforman a Internet en una poderosa fuente generadora de nuevos riesgos. El material audiovisual de carácter sexual y pornográfico donde han sido utilizados menores de edad, una vez que ha sido cargado en Internet, se multiplica en forma inimaginable y reduce casi a cero las posibilidades de eliminarla del ciberespacio[33]. Además, sus características permiten potenciar considerablemente el modelo económico de las mafias organizadas en torno al mercado de la pornografía infantil.

---

[32] COBO BEDIA, R. *El imaginario pornográfico como pedagogía de la prostitución.* Oñati Socio-Legal Series, 9(1), 6-26. 2019. https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1002

[33] ROMÁN, P. *Motivaciones y estrategias de negociación sexual en la adolescencia* (tesis doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. 2009. Salamanca: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/76344

El objetivo del groomer, es obtener una satisfacción sexual mediante imágenes eróticas o pornográficas de la víctima o incluso como una seducción y preparación para un encuentro sexual. En niños y adolescentes, estas conductas previas de preparación al grooming, que podríamos llamar pre-grooming, tienen claros indicios de delito, al ser conductas llevadas a cabo con menores. La relación entre el cibergroomer y la víctima se logra a través de la cámara web, servicios de chat, mensajería instantánea, etcétera. Al conseguir imágenes de contenido erótico, es posible extorsionar a la víctima, dificultando que esta pueda salir o protegerse en esa relación. Es una nueva forma de abuso sexual infantil por medios virtuales[34]. El acosador trata de disminuir las inhibiciones de la víctima y así facilita el acercamiento mediante diversas estrategias, ganándose la amistad de esta y creando una conexión y vínculo emocional para mantener la cooperación y el secretismo con el niño; de esta forma asegura silenciar a la víctima, preparando progresivamente el acto para seducir y conseguir la satisfacción de los deseos sexuales a través del menor. Las conductas que propician el grooming tienen un alto contenido exhibicionista, por lo que entrañan un gran riesgo. Es poco probable que un menor termine cayendo en manos de un groomer si previamente no ha llevado a cabo algunas conductas de riesgo que, por ignorancia, exceso de confianza o por deseo de reconocimiento, alabanza u otras razones, se exponen y caen en las artimañas de adultos sin escrúpulos.

6. LOS DIFERENTES PERFILES PROFESIONALES QUE PUEDEN INTERVENIR EN LA DETECCIÓN DE LOS PELIGROS EN LAS TIC´S

6.1. Brigada Central de Investigación Tecnológica (B.C.I.T.)

Es la Unidad policial destinada a responder a los retos que plantean las nuevas formas de delincuencia. Pornografía infantil, estafas y fraudes

[34] REVELO MOREJÓN, M. A. Efecto del uso frecuente de pornografía en la expectativa del acto sexual de usuarios masculinos (Bachelor's thesis, Quito: USFQ, 2016). 2016.

por Internet, fraudes en el uso de las comunicaciones, ataques cibernéticos, piratería...

La Brigada Central de Investigación Tecnológica está encuadrada en la Unidad de Investigación Tecnológica (C.G.P.J). que es el órgano de la Dirección General de la Policía encargado de la investigación y persecución del ciberdelito de ámbito nacional y transnacional. Actuará como Centro de Prevención y Respuesta E- Crime de la Policía Nacional.

Su misión consiste en obtener las pruebas, perseguir a los delincuentes y poner a unas y otros a disposición judicial. Sus herramientas son la formación continua de los investigadores, la colaboración de las más punteras instituciones públicas y privadas, la participación activa en los foros internacionales de cooperación policial y la colaboración ciudadana.

Entre sus actuaciones están la intervención en la Pornografía infantil y Protección al menor en el uso de las nuevas tecnologías.

6.2. INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

Los trabajadores sociales pueden prevenir el cyberacoso mediante campañas preventivas y puede tratar con los casos mediante talleres interdisciplinarios y actuando como un mediador.

El objetivo de la intervención no es cohibir o someter a los alumnos, al contrario, se busca fomentar valores y actitudes que impulsen las conductas de entendimiento y tolerancia, hacer que los niños aprendan a controlarse a sí mismos y a respetar y aceptar a los demás. La vigilancia del establecimiento, la elaboración y administración de los reglamentos, la adopción de un proyecto educativo, la enseñanza de las habilidades sociales, la instauración de procedimientos de resolución de conflictos, la formación de los profesores, la atención psicológica de los alumnos y la ayuda social a las familias son algunos de tantos medios que la escuela puede implementar para vencer este fenómeno.

7. REFERENCIAS

Alario Gavilán, M. (2021). *Política sexual de la pornografía. Sexo, desigualdad y violencia.* Cátedra.

Alario Gavilán, M. (2018). *La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución.* Asparkía. Investigació Feminista, 33(1), 61-79. https://doi.org/10.6035/asparkia.2018.33.4

Alario Gavilán, M. (2019). *La reproducción de la violencia sexual: un análisis de la masculinidad hegemónica y la pornografía.* En Blanco-Ruiz, Marian, Sainz de Baranda Andújar, Clara (Eds.), Actas del IV Congreso Internacional de Jóvenes Investigadorxs con perspectiva de género. (pp 55-67). Instituto de Estudios de Género. http://hdl.handle.net/10016/30274

Azar, M. (2014). La industria del porno. Cine, tecnología y sexualidad. Apuntes de Investigación del CECYP, 17(24), 123-139.

Arce Becerra, P. (2018). *El modelo español de abordaje de la prostitución. Papeles el Tiempo de los Derechos*, *13*, 1-29. https://ddd.uab.cat/record/200970

Aguirre, M *¿Cuánto Se Gana En Onlyfans?* (2021, marzo 5). *Mars Aguirre*. https://www.youtube.com/watch?v=HATprKEFLwM

Ballester Brage, L., Y Orte Socías, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales* (1st ed., pp. 249-284).

Ballester Brage, L., Facal Fondo, T., Y Rosón Varela, C. (2020). *Pornografía y educación afectivosexual* (1st ed.). Octaedro.

Barahona, M, Y L García. (2006). *La prostitución: descripción, tipología y factores*. Trabajo Social Hoy, 47: 67-91. Madrid: Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid.

Brazilianntv, M (2021). *Cuidado con onlyfans Mi Opinion. Mi experiencia en 1 año. Oscura verdad de onlyfans y peligros.*

Catalunya, U. O. de. (s. f.). (2022). *¿Por qué triunfa OnlyFans?* UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Recuperado 2 de abril de 2022, de https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2021/292-onlyfans-exito-plataforma-contenido-adulto.html

Cobo Bedia, R. (2019). *El imaginario pornográfico como pedagogía de la prostitución.* Oñati Socio-Legal Series, 9(1), 6-26. https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1002

Cobo Bedia, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder.* Ediciones B.

ESTÉBANEZ, I. y VÁZQUEZ, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV*. Observatorio Vasco de la Juventud. Servicio de Publicaciones de Gobierno Vasco.

Estébanez, J. (2014). Sexismo y violencia machista en la juventud. Las nuevas tecnologías como arma de control. *Segundos Encuentros sobre Impacto de los fundamentalismos políticos, económicos, religiosos y culturales en los derechos sexuales y reproductivos, Monográfico*, 153-162.

Ilabaca, P., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2015). *Impacto de la coerción sexual en la salud mental y actitud hacia la sexualidad: un estudio comparativo entre Bolivia, Chile y España. Psykhe, 24(1), 1-13. doi: 10.7764/psykhe.24.1.558 inglés, C. J., La Greca, A. M., Marzo, J. C., García-López, L. J.*

Jornada 'Jóvenes, pornografía y prostitución 2.0' - Ponencia (Mabel). https://youtu.be/n9ksFFoEYis

Lozano, M. "pornoXplotación: migrando a las fronteras digitales". https://www.youtube.com/live/Lr2l7FRf7Dw?feature=share

Lozano, M. (2020). *Pornoexplotación*. Alrevés, Barcelona.

Maganto, C. y Peris, M. (2013). *La corporalidad de los adolescentes en las redes sociales. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, *55,* 59-62.

Maganto, C., Garaigordobil, M. y PERIS, M. (2013). *Acoso a través del sexting en las redes sociales y factores de riesgo asociado.* En R. Quevedo y V. J. Quevedo (comp.), *Avances en Psicología Clínica* (pp. 159- -165). Santiago de Compostela. Asociación Española de Psicología Conductual.

Pereda, N., Abad, J., Guilera, G. y Arch, M. (2015). *Victimización sexual autorreportada en adolescentes españoles comunitarios y en colectivos de riesgo. Gaceta Sanitaria*, *29*(5), 328-334.

Revelo Morejón, M. A. (2016). *Efecto del uso frecuente de pornografía en la expectativa del acto sexual de usuarios masculinos* (Bachelor's thesis, Quito: USFQ, 2016).

Román, P. (2009). *Motivaciones y estrategias de negociación sexual en la adolescencia* (tesis doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. Salamanca: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/76344

Seleznova, A. (2020). *La Oscura Verdad sobre OnlyFans*. https://www.youtube.com/watch?v=hHDCGA-SEcs

Serrano, O. & Cuesta, V. (2018). *Propuesta de variables para el diseño de un modelo sobre TECNO- ADICCIÓN al sexo en la población juvenil.* Revista Española de Comunicación en Salud, 9(1), 64- 71.

Stoner, J., y Hughes, D. (2014). *Los costes sociales de la pornografía.* Madrid, España: Editorial Rialp.

LAS NUEVAS FORMAS DE CAPTACIÓN PARA LA TRATA DE PERSONAS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL EN LA ERA DE INTERNET. FORMAS PARA SU DETECCIÓN Y PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO DIGITAL

TERESA MADUEÑO HIDALGO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la mayoría de países formalmente democráticos han firmado y ratificado la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada y sus protocolos, que incluye el *Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones contra la Delincuencia Organizada Transnacional* del año 2000, más conocido como el "Protocolo de Palermo", la trata de personas sigue siendo uno de los negocios ilícitos más lucrativos del mundo. Según los últimos informes sobre este asunto tanto de la ONU (UNDOC, 2020) como la Comisión Europea (European Comission, 2018) prevalece de forma mayoritaria la trata con fines de explotación sexual. Las redes y organizaciones criminales han asumido las ventajas que ofrecen las nuevas formas de comunicación e internet para crear nuevas maneras de captación de víctimas. Las mismas organizaciones internacionales referidas anteriormente, destacan la necesidad de tomar medidas para prevenir que nuevas víctimas sean captadas. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han jugado un papel esencial en la expansión y consolidación de la Industria del Sexo. En los años 1970 y 1980 ya se empezó a hablar de la "industrialización de la prostitución y de la sexualidad" a través de este medio. En un congreso organizado en 1986 en Madrid por la UNESCO, que reunió a personas expertas sobre explotación sexual y

prostitución como Kathleen Barry, o Helieth Safiotti entre otras personalidades de reconocido prestigio en la materia ya recogían la preocupación en este aspecto.

Internet ha "democratizado" el acceso a la Industria del sexo y la Globalización ha hecho de la prostitución un sistema internacional y transnacional. Sin embargo, el factor del sexo y el socio económico siguen estando presentes. Y es que, aunque han cambiado los métodos de captación, las víctimas siguen siendo mujeres y niñas pobres tal y como afirman las organizaciones y entidades expertas.

1.1. HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TRATA DE PERSONAS

La definición actual del delito de trata de seres humanos con sus diferentes fines (explotación sexual, laboral, mendicidad, criminalidad, matrimonios forzados…) nace de la mano del Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional, conocido como Protocolo de Palermo. Desde la legislación internacional, este delito está conceptualizado como un ilícito penal que va en contra de la dignidad y la libertad de las personas víctimas de este y, además, está considerado, como la esclavitud del siglo XXI.

Esta definición, está adaptada al contexto actual. No obstante, las medidas legales tomadas al respecto proceden de principios del siglo XX en Europa y a finales del siglo XIX en Estados Unidos. La trata de personas con sus diferentes fines ha ido de la mano tradicionalmente de los flujos migratorios. Durante el siglo XIX estadounidense, las relaciones comerciales tanto con el continente africano como el asiático, tuvo como resultado importantes casos de trata de personas y se impulsó el *Acuerdo Internacional para Asegurar una Protección Eficaz contra el Tráfico Criminal* de 1904 nacido en el seno de la Sociedad de Naciones con el fin de adoptar medidas legales contra lo que entonces se denominó "trata de blancas"[35]. Entre los objetivos de este acuerdo de cada uno de los

[35] Este término se sigue usando, aunque de forma incorrecta. Hacía referencia al origen de las víctimas, es decir, a la comercialización de mujeres blancas desde Europa a Estados Unidos.

gobiernos firmantes, se comprometía "a establecer o designar a una Autoridad encargada de centralizar todos los datos acerca de la contratación de mujeres y muchachas". Es decir, las autoridades ya eran conscientes de que el medio para obtener mujeres destinadas al mercado de la prostitución del extranjero era el engaño a través de ofertas de empleo que no se correspondían con la realidad. Además, este acuerdo emplazaba a los gobiernos a vigilar las fronteras y los puntos de entrada, especialmente las estaciones ferroviarias, a través de los cuales entraban las mujeres migrantes, siendo ya conscientes de que las personas pobres eran las mayormente perjudicadas.

La normativa fue avanzando y más tarde, tuvo lugar la Convención Internacional para la Supresión de la Trata de Mujeres y Menores, y el Convenio internacional para la Represión de la Trata de Mujeres Mayores de Edad en 1921 y 1933 respectivamente (Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres, 2011). El artículo 1 de este último convenio disponía que "deberá ser castigado quienquiera que, para satisfacer pasiones ajenas, haya conseguido, arrastrado o seducido, aun con su consentimiento, a una mujer o muchacha mayor de edad para ejercer la prostitución en otro país…".

Por tanto, desde el inicio los legisladores fueron conscientes de la amplitud global e internacional de este delito y en todos los casos emplazaban a las autoridades y gobiernos a colaborar y cooperar de forma conjunta en la toma de medidas contra el mismo.

Más adelante y extinguida la Sociedad de Naciones, el artículo 4 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que "nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas" (Organización de Naciones Unidas, 1945). Siguiendo con la perspectiva global del delito, en 1949 se aprobó el *Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena*. Este considera que "la

---

El mencionado acuerdo disponía lo siguiente: "(Los Estados representados) … deseosos de asegurar a las mujeres mayores, de las que se ha abusado o se les ha forzado, como a las mujeres y muchachas menores una protección efectiva con el tráfico criminal conocido bajo el nombre de "Trata de Blancas", ha resuelto celebrar un Convenio con el de tomar las medidas pertinentes para lograr este objetivo".

prostitución y el mal que la acompaña, la trata de personas para fines de prostitución, sin incompatibles con la dignidad y el valor de la persona humana y ponen en peligro el bienestar del individuo, de la familia y de la comunidad" (Naciones Unidas, 2023). En este convenio de 1949, se observa un cierto posicionamiento hacia el abolicionismo, al establecer que "Las partes en el presente Convenio se comprometen a castigar a toda persona que, para satisfacer las pasiones de otra: 1) Concertare la prostitución de otra persona, aun con el consentimiento de tal persona. 2) Explotare la prostitución de otra persona, aun con el consentimiento de tal persona". La prostitución a finales del siglo XX ha creado un debate entre la postura heredada del feminismo, la abolicionista que considera la prostitución como una "institución" contraria al principio de igualdad entre hombres y mujeres y que es en estos espacios donde se desarrolla el delito de trata de personas con fines de explotación sexual. Esta postura ha sido desarrollada políticamente por Suecia o Francia. Además, considera que, el foco no debe ponerse en las principales perjudicadas, las mujeres pobres, sino en los demandantes o consumidores del sexo (Cobo, 2019). Aunque esta postura es la posición tradicional del feminismo, también se viene denominando en el siglo XXI como "neoabolicionismo" (Salazar, 2019).

Por su parte, la postura regulacionista que han tomado países como Bélgica, Holanda o Alemania y considera que, existe ese derecho a la libre elección, incluso en las situaciones de mayor necesidad económica, a ejercer la prostitución y, por tanto, deben ser concedidos derechos laborales a las personas que están en prostitución siendo esto un factor disuasivo para las mafias que pasarán a regularizar la situación legal de las prostitutas (Mestre, 2004).

El giro del convenio de 1949 hacia la responsabilidad de los demandantes del sexo es vista con cierto atisbo abolicionista. El filósofo liberal John Stuart Mill, así como otras sufragistas como Josephine Butler, apuntaban a la responsabilidad de los clientes de prostitución como los principales responsables de su existencia y perpetuación (De Miguel & Palomo, 2011). Otro ejemplo de este posicionamiento, es el carácter ciertamente protector hacia las personas en prostitución que encontramos en el artículo 6 de este convenio donde se insiste en la

responsabilidad que tienen los estados parte a la hora de adoptar todas las medidas necesarias para "derogar o abolir cualquier ley, reglamento o disposición administrativo vigente, en virtud de la cual las personas dedicadas a la prostitución o de quienes se sospeche que se dedican a ella, tengan que inscribirse en un registro especial, que poseer un documento especial o que cumplir algún requisito excepcional para fines de vigilancia o notificación" (Organización de Naciones Unidas, 1949).

En 1979 se aprobó el *Convenio sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* por el que los estados se comprometieron a condenar, eliminar y tomar medidas contra la discriminación de las mujeres, acompañad por las distintas reuniones internacionales que se celebraron en las que se trató este asunto: las Conferencias Mundiales sobre la mujer en México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). En las declaraciones de las mismas, se observa una concentración en toda la acción política en la no vulneración de los derechos humanos de la mujer y consecución de la igualdad y en la prevención y eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas como una de las acciones más importantes para erradicar la desigualdad. Entre los objetivos urgentes que se marcaron en las conclusiones estas conferencias estaban la eliminación de la trata de mujeres y niñas para el comercio sexual (Organización de Naciones Unidas, 1995).

Aunque se ha producido una evolución en la redacción desde la normativa internacional, históricamente se ha hecho hincapié en la necesidad de un tratamiento legal más o menos conjunto. Estos convenios internacionales han servido tradicionalmente para influir de forma directa en los países firmantes en la conceptualización jurídica de este delito y en su erradicación desde la perspectiva global.

1.2. MARCO NORMATIVO ACTUAL SOBRE LA TRATA DE PERSONAS

De acuerdo con los datos aportados por la Oficia de Drogas y Crimen de Naciones Unidas, un 49% de las víctimas del delito de trata de personas son mujeres y un 23% niñas cuyo principal destino es la explotación sexual en lugares formalmente democráticos (United Nations Office on Drugs and Crime, 2018). La Comisión Europea ofrece unos datos parecidos, siendo las víctimas un 68% mujeres y niñas, de las que

un 95% tienen como fin la explotación sexual y un 32% varones, que son sometidos a distintos tipos de explotación como la laboral, mendicidad, delincuencia... Según el mismo informe un 75% de los tratantes identificados eran hombres, destacando de manera generalizada la impunidad a la hora de asumir consecuencias jurídicas por este tipo de delitos (European Commission, 2018).

En la actualidad, la definición de trata de personas viene consensuada desde la normativa internacional tras la aprobación del *Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas especialmente Mujeres y niños*, más conocido como el Convenio o Protocolo de Palermo en el año 2000. El mismo ha servido para crear un nuevo marco jurídico de referencia asumido por muchas legislaciones nacionales. Hasta entonces, aunque muchos países se habían comprometido a perseguir este delito en los diferentes convenios mencionados, no existía una redacción legal conjunta. Este convenio se complementa con el *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía* del mismo año.

El Protocolo de Palermo dispone que la trata de personas supone un ataque directo a los derechos humanos como la libertad sexual, integridad física y moral. En este convenio, se define la trata de personas[36] plasmando las diferentes formas de captación, transporte y traslado y marcando la distinción con respecto al tráfico ilícito de personas migrantes. Existen estudios que tratan de aunar criterios comunes para hacer una clasificación de los *modus operandi* de las mafias que rodean a este negocio ilícito. En este sentido, concluyen que entre los países del África subsahariana, se han detectado a víctimas tratadas dentro de su ámbito familiar y relacional. En España se han identificado formalmente

[36] "la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos" (Organización de Naciones Unidas, 2000).

víctimas de trata con fines de explotación sexual procedentes de Nigeria. Estas mujeres, son captadas en sus países de origen y cruzan el Mediterráneo con destino la prostitución pasando por Libia, Argelia o Marruecos hasta España o Italia. Las redes se garantizan el pago de la deuda de las víctimas mediante la dominación cultural como el rito vudú o la amenaza directa a la vida e integridad física de sus familiares en origen. Las deudas del viaje se ven aumentadas cuando en el destino es la propia red la que explota sexual, sino que sostiene a la víctima imputándole los gastos de comida y alojamiento (Movimiento por la paz, 2022). Otras formas de captación son a través de las redes familiares o "lover boys", es decir, sus parejas varones (Aninosanu, Eva, D'Amico, & Sales, 2016).

Dentro del derecho comunitario, encontramos el *Convenio del Consejo de Europa sobre la Lucha contra la Trata de Seres Humanos,* más conocido como el Convenio de Varsovia del año 2005. Este más tarde fue complementado con la Directiva 2011/36/EU del 5 de abril del 2011 para la prevención y combate de la trata de seres humanos y protección de sus víctimas. Ambas directivas disponen que el fin es la lucha contra la trata mediante el establecimiento de unas normas que disponen los objetivos mínimos a alcanzar por parte de los estados miembros.

Más adelante, el conocido como Convenio de Estambul adoptado en 2011 y puesto en vigor en el 2014, cuando fue ratificado por el gobierno de España, estableció la necesidad de dar respuesta conjunta a la violencia contra la mujer adoptando políticas nacionales efectivas, globales y coordinadas (Consejo de Europa, 2011). La amplitud internacional y global de este delito precisa de un tratamiento jurídico y policial conjunto que aborde no sólo los aspectos penales sino también la vulneración de los derechos humanos que el mismo comporta (Miguel & Férnandez, 2017).

En el caso español se ha traspuesto la normativa internacional y comunitaria con la reforma del Código Penal en el año 2010. En este sentido, el delito viene recogido en el actual artículo 177bis donde se ha adoptado la definición internacional y el compromiso adquirido en los convenios y acuerdos internacionales (Código Penal [CP], 2010). Entre los derechos de las personas víctimas de trata, encontramos la posibilidad de acogerse al artículo 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero,

sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración. El mismo dispone que, si la víctima decide iniciar un proceso judicial y ha sido identificada formalmente, se le concederá un periodo de reflexión de al menos noventa días. Durante el mismo, la persona deberá decidir si continuar con el procedimiento cooperando *con las autoridades en la investigación del delito y, en su caso, en el procedimiento penal* (Ley Orgánica 4/2000 [LO 4/2000], 2000). En caso de que así sea, se suspenderá el expediente sancionador por estar en situación administrativa irregular lo tuviera abierto y se le concederá el permiso de residencia y trabajo mientras dure la investigación que se ratificará en caso de sentencia condenatoria.

2. OBJETIVOS

- Explicar el papel de internet y las redes sociales como nuevos espacios para la captación y reclutamiento de la trata de personas con fines de explotación sexual.
- Desarrollar pautas para la detección de indicios de este delito con el fin de prevenir daños.

3. LA TRATA DE PERSONAS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL EN INTERNET

La democratización de internet ha tenido aspectos positivos y negativos. En cuanto a las ventajas, el mayor acceso a gran parte de la población es sin duda una de ellas. Ha permitido fabricar un sistema de creación y expansión de conocimiento, que con ayuda de las redes sociales han permitido acceder y comunicarse con personas que están en lugares muy diferentes y con fines distintos (Andrade, Iritarte, Rivera, & Yunga, 2021). Incluso ha sido introducido dentro del catálogo de derechos humanos de cuarta generación al constituirse como herramienta de participación ciudadana (Andrade & Fernández, 2015).

En el caso de la trata de personas, hemos evidenciado como el factor estructural de la pobreza es el más determinante a la hora de condicionar e influenciar en la situación de las potenciales víctimas al aumentar su

vulnerabilidad. Internet permite llegar a cualquier parte del mundo, y también a aquellos países con un mayor índice de pobreza. La filósofa Alicia Puleo nos ofrece el concepto de "extractivismo", que aun siendo un término económico referido a la extracción y exportaciones de bienes procedentes de la naturaleza del sur global hacia el mercado global respondiendo a la dinámica de la época colonial norte- sur, sirve también para explicar cómo las mujeres pobres del sur global son "extraídas" a los países del hemisferio norte para ejercer la prostitución (Puleo A. , 2017, pág. 182). Es decir, estas mujeres migrantes salen de sus países condicionadas por la situación económica en la que viven siendo este el principal condicionante sobre el que toman sus decisiones. Este mismo factor, es uno de los tenidos en cuenta por parte de las redes y organizaciones de trata a la hora de captar a sus potenciales víctimas incluso a través de internet. Entre las estrategias de los tratantes ante esta situación, encontramos el "hunting" y el fishing". En este sentido, internet se ha considerado una herramienta fundamental tanto a la hora de captar como de explotar sexual que no sustituye a las tradicionales formas de captación, sino que se sirve de complemento sumándose a las ya existentes formas delictivas (Fuentes, 2022).

El primero de los anglicismos consiste en una acción de "caza" mediante una doble vía. Es decir, mediante el contacto y acercamiento tanto a las víctimas como a los potenciales cliente. En este sentido, al ser una actitud delictiva "proactiva" que parte del propio tratante, este se fija en determinadas características relacionadas con la vulnerabilidad económica y emocional, así como en otro tipo de particularidades secundarias.

El *fishing* se basa en postear o colgar anuncios tanto de ofertas laborales para las posibles víctimas como de los servicios sexuales dirigidos a los potenciales clientes. El anuncio está fijado en internet en diferentes plataformas de internet, como redes sociales o páginas con una gran variedad de anuncios (MYRIA, 2017). Así, la víctima es la que *motu proprio* y teniendo en cuenta su necesidad, contacta de forma directa con la trata. Por su parte, el cliente se mueve por otro tipo de inquietudes relacionadas con la concepción social de la "masculinidad". En este sentido, el psicoanalista Juan Carlos Volnovich reflexiona sobre el consumo de prostitución desde una perspectiva psicoanalítica y de género.

Denomina la prostitución como "la explotación comercial sexual a la que habitualmente se alude como prostitución" y sostiene que el elemento común entre todos los consumidores es la "invisibilidad" y lo califica como un "actor principal" (Volnovich, 2010, pág. 21). Internet y las nuevas tecnologías han servido no sólo para aumentar el anonimato de los tratantes, sino también para los clientes. La conducta sexual masculina de muchos hombres que consumen prostitución ha tenido como consecuencia un imaginario asimétrico donde se ha normalizado una sexualidad masculina desbordante y una feminidad pasiva.

En el libro *El putero español* de Águeda Gómez Suárez, Silvia Pérez Freire y Rosa María Vergugo Matés también han explicado esta sexualidad desbordante de los varones bajo diferentes teorías de sexualidad como el enfoque psicobiologicista que argumenta distinciones en el sistema neuroendocrino entre hombres y mujeres que se evidenciarían también en el terreno sexual; el enfoque funcionalista que pone el foco en el proceso de socialización sexual; y el último, el constructivista que se centra en la construcción del concepto de género, mediante el cual, las conductas sociales relacionadas con la sexualidad son resultado de la socialización diferenciada entre hombres y mujeres, esto es, poniendo el foto en el elemento cultural como factor decisivo en las relaciones entre ambos sexos (Gómez Suárez, Pérez Freire, & Verdugo Matés, 2015).

Por su parte, Janice Raymond, sugiere acabar con todos los mitos históricos que rodean la figura de los demandantes del sexo que sido elementos conducentes a la racionalización y justificación del consumo dentro de la Industria Sexual. Tras un estudio profundo sobre los clientes de prostitución teniendo en cuenta los testimonios de mujeres en prostitución, sostiene que hay un diverso perfil sobre su nacionalidad, edad, estado civil y sentimental, formación… (Raymond, 2004).

Otros estudios concluyen de la misma manera que el anterior, por ejemplo, el realizado por Saïd Bouamama en *L'homme en question. Le processus du devenir- cliente de la prostitution* en el que entrevista a 63 varones consumidores con el objeto de profundizar en el proceso de conversión del hombre francés a cliente de prostitución. En este, infiere que la prostitución y los clientes no pueden sin un proceso de socialización diferenciado y se aleja de la tesis que los vinculan con una causa natural.

Sostiene que es producto de una reproducción social construida a lo largo del tiempo y desmonta la tradicional imagen que tienen los clientes de prostitución, así como otros mitos relacionados con la misma. Bouamama también defiende que la prostitución y la pornografía tienen características muy parecidas y que, desde los principios de la libertad y la igualdad, reproducen relaciones de dominación. Entre los elementos en común que destacan son, que el consumo de ambas es principalmente masculino y que trasladan una imagen de la mujer "empoderada" aunque siempre es el cliente el que domina la situación. Igualmente, destaca otras cuestiones que comparten como la imposición de prácticas sexuales basadas en la sumisión femenina, la disociación del aspecto físico y sexual cosificando y objetualizando a la mujer… (Bouamama, 2004).

Tal y como explica Mónica Alario, dentro de las estrategias de reproducción de la violencia sexual, la invisbilización de la misma y su normalización como si fuera sexo a través de la pornografía son factores esenciales a la hora de conceptualizar el sexo de forma desigualdad y donde el deseo de las mujeres no existe (Alario, 2021). Prostitución y pornografía son dos caras de una misma moneda e internet se convierte en un factor clave para su expansión y mantenimiento.

4. ELEMENTOS PARA LA DETECCIÓN

Destacan cinco factores esenciales a la hora de captar mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación que favorecen a los tratantes: la población joven; la dinámica de las redes sociales; el importante acceso a internet por parte de una mayor población de todos los lugares del mundo; la democratización de internet que ha permitido adentrarse en el mundo de internet a las personas independientemente de su clase social; y, por último, el anonimato que otorgan las redes sociales (Instituto Universitario de estudios sobre migraciones, 2022). La captación se está produciendo principalmente en páginas de internet dedicadas a la Industria del Sexo, empleo y anuncios variados, diferentes redes sociales y otras plataformas de streaming con gran interacción de personas jóvenes (Navas, 2019). En el artículo "Pornografía y redes sociales, espacios de intervención con jóvenes, ante la violencia sexual",

evidencian que, en una encuesta de 449 personas, de las cuales 214 eran hombres, un 78,6% de ellos manifestaron haber consumido pornografía en internet siendo el primer contacto a los 12 años (Redondo, Olivares, Luna; 2022). Por tanto, insistimos en ese doble cariz que aportar internet tanto de reclutamiento como de consumo. Es decir, que sirve a las organizaciones para sacar rendimientos económicos mediante la explotación, pero también la herramienta de captación de víctimas.

Desde la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa, reconocen que la tecnología y los nuevos medios de información se están convirtiendo en un campo en el que se están realizando ilícitos penales relacionados con la captación de personas con diferentes fines, ya sea la explotación sexual o laboral. Aconsejan incluir la tecnología en la definición nacional de trata y la creación de mecanismos de investigación y probatorios. En el informe "Tratantes de seres humanos y el uso de internet. Uso indebido de Internet para la captación de víctimas de la trata de seres humanos"[37] plantea que para que exista la trata, debe existir un "grupo estructurado" de personas. Esto es, una red constituida de personas que permita activar los mecanismos propios de una organización donde cada elemento cumple con sus funciones que van desde la acción, el medio y el fin de la explotación. Estas redes o grupos estructurados funcionan aprovechándose en el ámbito virtual de la pobreza y desesperación económica de las personas, ofreciendo ofertas de empleo falsas, condiciones de trabajo que no se cumplen… (Council of Europe, 2007).

Además, el ámbito digital ya no sirve sólo como espacio de captación, sino que también sea convertido en una herramienta de control a las víctimas y un mecanismo mediante el cual amenazar a la misma o a sus familiares (Europol, 2014).

Sobre las medidas específicas, proponen el desarrollo de medidas de verificación efectiva de la edad en el acceso a determinados portales de internet; la monitorización del contenido; la eliminación de contenido ilícito o dañino; incluso el bloqueo o eliminación de determinadas webs, así como la transparencia (LO 10/2022 art.11).

[37] Traducción propia. Título original "Trafficking in human beings: internet recruitment".

Por su parte, Naciones Unidas también alerta en el informe "Traficantes y el uso de internet"[38] sobre el esencial papel que está teniendo internet y toda la tecnología que se desarrolla alrededor a la hora de anunciarse, reclutar e incluso explotar sexualmente. La publicidad y el reclutamiento han variado y se ha adaptado a las diferentes formas que proporciona internet. La organización internacional subraya que existen tres elementos facilitados por las nuevas tecnologías que han servido para favorecer la expansión del mercado del sexo. En primer lugar, mencionado informe, evidencia el papel que tienen las redes sociales y páginas web a la horade reclutar a potenciales víctimas. En segundo término, internet se convierte además en una herramienta usada para publicar falsas ofertas de empleo que esconden situaciones de explotación sexual. Por último, es el instrumento donde se desarrolla y a su vez se accede a espacios (virtuales) donde ocurre la explotación sexual o se ofrecen servicios sexuales donde en realidad se explota sexualmente a los que los consumidores del sexo pueden acceder mediante un solo "click" (United Nations Office on Drugs and Crime, 2020).

La teoría feminista se ha encargado de desmontar la argumentación tradicional entorno a los clientes de prostitución. Enmarca la prostitución dentro de un sistema social y cultural de sexo/ género y pone el foco no tanto en la víctima sino en los consumidores del sexo. En los años 70 del siglo XX con la irrupción de los medios de comunicación y publicidad nacidos dentro del seno del capitalismo, son los elementos que ayudan a acrecentar la Industria del Sexo. De la mano de la libertad del consumo, se ha defendido la libertad en todas sus formas, incluida la venta del cuerpo para el consumo del sexo por parte de otros chocando con los postulados principales de la teoría feminista que abogan por la eliminación de los privilegios masculinos. Ana De Miguel, califica la prostitución como una escuela de desigualdad (Miguel A. d., 2012) y Peter Szil, considera que, la pornografía y la Industria del Sexo que se desarrolla en internet constituye el preludio para el consumo del sexo (Szil, 2018).

[38] Traducción propia. Título original "Traffickers and the use of internet. Misuse of the internet for the recruitment of victims of trafficking human beings".

Entre los indicios a la hora de identificar la fase de captación de personas, el grupo de expertos que conforman la GRETA[39] afirman que existe un fuerte papel de la "Dark web" o *web oscura*, que abarca no sólo el reclutamiento y captación de víctimas sino también la explotación sexual. No obstante, el mismo grupo de expertos afirma que su uso es limitado para las redes de trata y explotación ya que estas buscan alcanzar el máximo público posible y la mayor rentabilidad posible por lo que optan por convertir las plataformas de internet con gran número de visitantes en elementos clave a la hora de explotar. También destaca que, la tecnología juega un papel importante en dos sentidos diferentes en la forma de explotación sexual del delito. Por un lado, sirve como elemento de control sobre las víctimas con el uso de mecanismos de geolocalización. Por otro lado, son la ventana a través de la cual ofrece los servicios sexuales basados en la explotación virtual del cuerpo de otra persona (Group of Experts on Action against Trafficking in Human beings (GRETA), 2022).

Entre los indicadores que encontramos sobre la trata de personas con fines de explotación sexual, se observan algunos como que la persona no puede rechazar clientes y es obligaba a prostituirse incluso cuando está embarazada o enferma; la persona explotada no conversa el dinero que se paga y es entregado a una tercera persona; esta persona muestra miedo y/o se encuentra en un estado de ansiedad, especialmente en presencia de otras personas; marcas evidentes del uso de la fuerza sobre su cuerpo; dificultad a la hora de hablar; restricción de movimientos… Entre otros indicadores posibles de estar viviendo una situación como la trata con fines de explotación sexual. Las formas de captación están vinculadas con la acción mediante la contratación, transporte o traslado, así como alojamiento y acogida. Por ejemplo, la persona no sabía de qué iba a trabajar o pago un alto precio porque se pudiera materializar la supuesta contratación, ausencia de contrato, no organizó el trasporte ni el traslado, la persona explotada vive y es explotada en el mismo lugar… entre otros indicadores posibles.

[39] Group of Experts on Action against Trafficking in human beings

5. CONCLUSIONES

Como se ha demostrado en párrafos anteriores, se ha producido un aumento del papel de internet como herramienta usada por parte de las organizaciones y redes de trata. Ha constituido elemento clave para democratizar el conocimiento y comunicaciones, pero también ha "democratizado" el acceso a la Industria del Sexo. La funcionalidad que las mismas han encontrado tiene que ver en su uso a través de una doble vía. Es decir, internet y sus servicios se han convertido en un mecanismo usado por las mismas a la hora captar y reclutar posibles víctimas. La otra vía tiene que ver con la trata de personas en su modalidad de explotación sexual, y es que, internet proporciona un ámbito (digital) en el que explotar a estar personas, en su mayoría mujeres.

El acercamiento hacia las víctimas no sólo se produce por los medios descritos como el *fishing* y el *hunting*, sino que esta aproximación también se produce hacia los potenciales demandantes consumidores de sexo que acceden a ello mediante un "click". Y es que, internet se ha convertido en un método de mayor alcance para estas redes organizadas. En este sentido, es importante evidenciar cómo los mecanismos sociales y culturales basados en el sistema sexo- género contribuyen a la "fabricación" de potenciales consumidores de sexo mediante una educación social y sexo- afectiva basada en los tradicionales roles de género en función del sexo de la persona. La evidente diferenciación que muestran los datos sobre el sexo de las víctimas explotadas sexualmente y el de los demandantes, responde a esta lógica.

Las organizaciones y redes de trata son conscientes de ello y de que las mujeres y niñas en contextos de pobreza son más vulnerables. Por tanto, se han ofrecido diferentes pautas o indicadores de detección relacionadas con la acción, el medio y el fin siguiendo las definiciones de la normativa internacional y comunitaria sobre trata de personas.

Con todo ello, se evidencia cuáles son las formas de captación para la trata con fines de explotación sexual en el ámbito de internet y la necesidad de encontrar mecanismos efectivos de prevención e investigación, así como una educación enfocada hacia las relaciones igualitarias, necesarias en países formalmente democráticos.

6. REFERENCIAS

Alario, M. (2021). ¿Por qué los hombres pueden excitarse ejerciendo violencia? Un análisis de la invisibilización y la erotización de la violencia sexual contra las mujeres en la pornografía. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, Vol. 6, nº1*, 190- 218.

Andrade, A. A., & Fernández, N. M. (2015). Derechos humanos de cuarta generación: inclusión social y democratización del conocimiento. *Telemátique: Revista Electrónica de Estudios Telemáticos, vol. 14, Nº1*, 2- 16.

Aninosanu, L., Eva, L., D'Amico, M., & Sales, L. (2016). *La trata con fines de explotación sexual de mujeres rumanas. Una investigación cualitativa en Rumanía, Italia y España.* Bruselas: Prevention of and Fight against Crime Programme of the European Union.

Bouamama, S. (2004). *L'homme en question. Le processus du devenir liente de la prostitution.* Clichy Cedex: IFAR.

Cobo, R. (2019). *La prostitución. En el corazón del capitalismo.* Madrid: Catarata.

Código Penal [CP]. (2010). *Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre del Código Penal.* España: BOE núm. 152, de 23 de junio de 2010, pp- 54811 a 54883.

Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres. (2011). *Informe sobre el tráfico de mujeres y la prostitución en la Comunidad de Madrid.* Madrid: Dirección General de la Mujer, Consejería de Trabajo.

Consejo de Europa. (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre la prevención y lucha contra la violencia contra las muejres y la violencia doméstica.* Estambul.

Council of Europe. (2007). *Trafficking in human beings: internet recreuitment. Misuse of the Internet for the recruitment of victims.* Estrasburgo: Gender Equality and Anti-Trafficking Division.

European Commission. (2018). *Data colletion on trafficking in human beings in the EU.* Bélgica.

Europol. (2014). *Intelligence Notification 15/2014: Trafficking in human beings and the internet.* The Hague: SOC Business Area. Focal Point PHOENIX. SOC Strategic Analysis Team.

Fuentes, A. M. (2022). La trata de personas en entornos digitales. *Revista jurídica valenciadan nº40*, 119- 139.

Gómez Suárez, Á., Pérez Freire, S., & Verdugo Matés, R. M. (2015). *El putero español. Quiénes son y qué buscan los clientes de prostitución.* Madrid: Catarata.

Group of Experts on Action against Trafficking in Human beings (GRETA). (2022). *Online and technology- faciltiated trafficking in human beings.* Bruselas: Council of Europe.

Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. (6 de 9 de 2022). *Building Bridges. Punto de encuentro sobre Migraciones y Refugio*. Obtenido de Universidad Pontificia Comillas y Diaconía España: https://blogs.comillas.edu/buildingbridges/2022/09/06/como-afectan-las-nuevas-tecnologias-a-la-trata-de-personas/

Ley Orgánica 4/2000 [LO 4/2000]. (2000). *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.* España: BOE núm. 10, de 12/01/2000.

Mestre, R. M. (2004). Las caras de la prostitución en el Estado español: entre la Ley de Extranjería y el Código Penal. *Trabajador@s del sexo: derechos, migracione sy tráfico en el siglo XXI/ Coord. por Raquel Osborne*, 245-261.

Miguel, A. d. (2012). La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana. *Revista europea de derechos fundamentales, nº19 (Ejemplar dedicado a: Género, desigualdad y violencia)*, 49- 74.

Miguel, C., & Férnandez, T. (2017). La judicatura como garantía de protección de los derechos de las víctimas de trata. En E. p. prostitucional, *Laura Nuño; Ana de Miguel* (págs. 61- 75). Granada: Comares.

Movimiento por la paz. (2022). *La trata de mujeres hoy. Mujeres nigerianas víctimas de trata en España.* Madrid.

MYRIA. (2017). *2017 Annual report. Trafficking and smuggling of human beings.* Bruselas: Federal Migration Center.

Naciones Unidas. (15 de 02 de 2023). *Naciones Unidas*. Obtenido de https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-suppression-traffic-persons-and-exploitation

Organización de Naciones Unidas. (1945). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* San Francisco.

Organización de Naciones Unidas. (1949). *Convenio para la represión de trata de personas y de la explotación ajena.* Nueva York.

Organización de Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.* Beijing.

Puleo, A. (2017). Nuevas formas de desigualdd en un mundo globalizado. El alquiler de úteros como extractivismo. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 165- 184.

Raymond, J. (2004). Prostitution on Demand: Legalizing the Buyers as Sexual Consumers. *Violence Against Women, Vol. 10*, 1156- 1186.

Salazar, O. (2019). La penalización de los clientes como instrumento de lucha contra el sistema prostitucional: una cuestión de dignidad y derechos fundamentales. *Oñati Socio- legal series, Vol. 9, nº1 (Ejemplar dedicado a: la Pornografía y prostitución en el orden patriarcal: perspectivas abolicionistas)*, 82- 108.

Szil, P. (2018). En manos de hombres: pornografía, trata y prostitución. *Atánticas: revista internacional de estudios feministas, Vol.3, Nº1 (Ejemplar dedicado a: Monográfico "La prostitución entre viejos y nuevos imaginarios neoliberales")*, 113- 135.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2018). *Global report on Trafficking in Persons.*

United Nations Office on Drugs and Crime. (2020). *Chapter V. Traffickers use of internet.* Nueva York: UNODC.

Volnovich, J. (2010). *Ir de putas. Reflexiones acerca de los clientes de la prostitución.* Buenos Aires: Topia

JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY Y CIBERVIOLENCIA DE GÉNERO. ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS

MARÍA JOSÉ RUBIO HURTADO
Universitat de Barcelona

TRINIDAD DONOSO-VÁZQUEZ
Universitat de Barcelona

LICÁN LUQUE DE ORMAECHEA
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La ciberviolencia de género (CBVG) la entendemos como "violencia de género perpetrada a través de medios digitales, e incluye varias formas de ciberviolencia: acoso cibernético, pornografía no consensuada (o 'porno venganza'), insultos de género, discurso de odio y acoso, 'slut-shaming', pornografía no solicitada, 'sextorsión', amenazas de violación y de muerte, y trata facilitada electrónicamente" (European Institute for Gender Equality - EIGE, 2017).

Las investigaciones asocian la cibervictimización a estrés, depresión, miedo, baja autoestima, nerviosismo y frustración, además de dificultades académicas y problemas en el entorno escolar (Ybarra et al., 2007; Ybarra y Mitchell, 2004; Garaigordobil, 2011).

Otros estudios también apuntan a que el ciberacoso es una de las causas de suicidio propias de la población juvenil. La presión que ocasionan estas formas de violencia lleva a los jóvenes al suicidio como la única alternativa de escape posible (Navarro, 2017).

Para algunas víctimas el acoso es un continuo entre la vejación presencial y la virtual de modo que los problemas en la vida offline continúan y se trasladan a la red. (Hinduja y Patchin, 2008; Slojen et al., 2013)

Se está presentando un importante cuerpo de evidencias donde se señala que todos los implicados en el ciberacoso parecen tener mayores dificultades en sus relaciones interpersonales con iguales o con adultos (Ortega et al., 2015).

Según este cuerpo de investigaciones víctimas y agresores tienen más problemas sociales, emocionales, conductuales y académicos que otros que no están involucrados en las dinámicas violentas. Esto implicaría que hay consecuencias negativas del ciberacoso para todas y todos los adolescentes y jóvenes implicados.

El enfoque que les damos a la ciberviolencia de género es estructural, donde la posición de las mujeres está subordinada en el orden social. Un orden social donde se ejerce violencia contra las personas que se desvían de los patrones de género establecidos por el sistema patriarcal (Donoso et al., 2017). Se considera la ciberviolencia como "un fenómeno no separado de la violencia 'real', ya que a menudo sigue los mismos patrones que la violencia fuera de línea" (EIGE, 2017).

Estudios recientes como el de González Monje (2018) en España afirman el aumento del número de menores (chicos) involucrados en delitos basados en el género. Durante la pandemia COVID-19 la actividad en línea especialmente de la gente joven aumentó sensiblemente, a la vez que la CBVG contra mujeres y chicas, (Lima et al., 2020), principalmente perpetuada a través de plataformas de redes sociales.

Sin embargo, hay una falta generalizada de investigación en la UE sobre la CBVG en relación con los jóvenes, y mucho menos sobre los chicos en conflicto con la ley. En Rumania, no existe información estadística sobre la incidencia de la CBVG, como es el caso en Italia; sin embargo, hay información, como comunicados de prensa de organizaciones activas en la lucha contra la CBVG y discusiones en línea sobre casos relacionados con el ciberacoso, el acoso y la pornografía de venganza, que destacan que estos países podrían beneficiarse de los esfuerzos de prevención temprana, afectando principalmente al grupo target. En Finlandia, la ciberviolencia es un problema cada vez mayor; una investigación en 2018 indicó que el 19% de las mujeres habían experimentado acoso a través de medios digitales y el 10% de los hombres, lo que muestra

que estaba dirigido a mujeres y chicas en mayor número y que era principalmente acoso basado en el género. Además, una encuesta europea afirmó en 2014 que el 20% de las mujeres jóvenes en la Unión Europea habían experimentado algún tipo de acoso sexual digital (Agencia *Europea* de Derechos Fundamentales - FRA, 2014).

Los jóvenes sujetos a sanciones comunitarias y de custodia en los sistemas de justicia juvenil son un grupo en ocasiones olvidado como target en investigaciones educativas. Se detecta no solo lagunas en el marco de la prevención de la Violencia de Género (VG) y programas y materiales que puedan ayudar a desarrollar y facilitar acciones de intervención, sino también experiencias colaborativas entre chicos y chicas y falta de articulación entre centros y comunidades (Díaz Aguado, 2009).

En general si los datos en relación con la CBVG aún son generalmente escasos, lo son aún más en relación con el grupo de adolescentes y jóvenes sujetos a sanciones comunitarias y de custodia a pesar de que en este contexto, es bastante probable que sus experiencias con la ciberviolencia sean más comunes. La violencia en general ha sido más estudiada que la violencia de género y la ciberviolencia de género en este grupo específico. Además, cuando se estudia la CBVG, se suele enfocar en las relaciones afectivas y la violencia en parejas actuales o pasadas.

Los programas y proyectos generales de prevención de ciberviolencia de género dirigidos a jóvenes no están adaptados a las especificidades de este grupo (algunos de ellos fuera de la escuela y privados de libertad, con antecedentes de victimización).

En comparación con otros grupos de jóvenes, las chicas en conflicto con la ley tienen un mayor riesgo de sufrir violencia de género y ciberviolencia, especialmente si provienen de un entorno desfavorecido o minoritario. Por lo tanto, todavía es necesario investigar más sobre los diferentes tipos de violencia que experimentan estas jóvenes, quienes en algunos casos tienen antecedentes familiares complejos y habilidades sociales y de comunicación deficientes.

A pesar de la percepción de que la tasa de chicas en conflicto con la ley ha experimentado un aumento en las últimas décadas en los sistemas de justicia juvenil de la UE, la tasa de chicos sigue siendo

considerablemente más alta. En comparación, las chicas representan un bajo porcentaje y los estudios muestran que sus preocupaciones y necesidades relacionadas con el género en gran medida pasan desapercibidas en los sistemas de justicia juvenil, por lo que se les brinda servicios supuestamente "neutrales en cuanto al género" dentro de estos sistemas. A menudo ni siquiera saben cómo identificarse como víctimas o como identificar a los agresores de CBVG, y por lo tanto cómo evitar prácticas arriesgadas utilizando dispositivos digitales.

Estos sistemas son un entorno masculinizado, las chicas son una minoría y sus preocupaciones y especificidades pasan desapercibidas (Bodelón y Aedo, 2015). Los jóvenes en conflicto con la ley a menudo tienen antecedentes de ciberviolencia de género (CBVG), como víctimas o perpetradores, bajos niveles educativos y altas tasas de abandono escolar, y una relación de riesgo con las TIC. Abordar las preocupaciones de las chicas y jóvenes en un ambiente masculinizado es muy necesario en relación a la CBVG (Cinelli et al., 2020).

Cualquier proyecto de lucha contra la ciberviolencia de género debe prestar atención a los cambios en los roles de género, las percepciones del comportamiento y la identificación de los "vínculos perversos entre la masculinidad hegemónica y la violencia de género" (Ruiz, 2018). El reto educativo para trabajar con jóvenes sujetos a sanciones comunitarias y de custodia es de convertirlos en agentes activos en cualquier proyecto, co-creando metodologías de capacitación. Reforzar sus habilidades interpersonales, su capacidad para adoptar nuevas competencias, una conciencia cultural y creatividad, para convertirse en agentes activos en la prevención de la CBVG. Compartir y comunicar creativamente sus conocimientos y experiencias con sus compañeros y compañeras, para poder superar sus limitaciones iniciales de autoconfianza y habilidades sociales para comunicarse y su percepción de que sus voces no están destinadas a ser escuchadas (Legaz y Foussard 2016).

2. OBJETIVOS

El presente estudio se enmarca en la primera fase de un proyecto europeo orientado a proporcionar herramientas para prevenir la

ciberviolencia de género entre el colectivo de jóvenes en conflicto con la ley. En base a este objetivo general del proyecto, éste se estructura en tres fases: identificación de las necesidades formativas de los y las participantes en el proyecto, diseño de materiales y talleres formativos para la prevención de la CBVG, aplicación de los materiales formativos y realización de los talleres con jóvenes en conflicto con la ley y evaluación del impacto de estas acciones. Los materiales se alojarán en un espacio web para ser utilizados posteriormente y de forma gratuita por cualquier grupo. Los resultados presentados en este capítulo pertenecen al objetivo de la primera fase: identificar el concepto de CBVG y las necesidades formativas de los y las jóvenes participantes y de los y las profesionales que realizarán los talleres de intervención. En base a los resultados de este estudio diagnóstico, se diseñarán los materiales y talleres formativos.

3. METODOLOGÍA

Se aplicó un cuestionario on-line, dividido en las siguientes dimensiones:

- Concepto de CBVG y personas que la ejercen
- Percepción de tipos de CBVG que más sufren las mujeres o chicas
- Tipos de CBVG que deberían abordarse en los talleres y materiales
- Otros temas relacionados con la CBVG que deberían abordarse en los talleres y materiales
- Solo para profesionales: Temas en los que necesitan formación previa

Los y las participantes proceden de cinco países europeos: España, Finlandia, Italia, Portugal y Rumania, y poseen dos perfiles: jóvenes en conflicto con la ley y profesionales de distintas disciplinas (trabajadores/as sociales, educadoras/es sociales, psicólogos/as, …) que colaboran o trabajan con organismos orientados a la atención de las necesidades de personas vulnerables o en dificultad social. Las entidades socias del proyecto encargados de realizar los materiales formativos para la prevención de la CBVG tienen fácil acceso a la muestra de profesionales y

jóvenes puesto que son organismos entre cuyos objetivos está el trabajo con este tipo de colectivos.

Previamente a la aplicación del cuestionario se llevó a cabo una sesión co-participativa entre profesionales y un grupo de jóvenes dirigida por una persona responsable socia del proyecto, para mostrar los objetivos del proyecto y sensibilizar al colectivo sobre el tema.

Para la cumplimentación del cuestionario se contó con el consentimiento informado de las personas participantes, jóvenes y profesionales.

La muestra, seleccionada de forma intencionada por el personal socio del proyecto, quedó formada por 32 personas, (17 jóvenes de 16 a 20 años, principalmente chicos, sujetos a diferentes medidas judiciales, y 15 profesionales, principalmente educadores/as sociales). Los dos grupos procedentes de los países que intervienen en el proyecto: España (10 participantes), Finlandia (4), Italia (6), Portugal (7) y Rumania (5).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de forma global y segregados por perfil de participante, para las cinco dimensiones del cuestionario.

4.1. Concepto de CBVG y personas que la ejercen

La primera pregunta que responder era qué entendían los y las participantes por CBVG. Así, se les planteaba la siguiente pregunta: ¿Están de acuerdo los y las participantes con la definición de EIGE sobre CBVG?

Para responder esta pregunta se ponía como referencia la definición que recoge la página web del Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE), que define la CBVG como "*la violencia de género perpetrada a través de la comunicación electrónica e Internet*", en otras palabras, "*la violencia dirigida contra una persona por su género, siendo la mayoría de las víctimas mujeres y niñas, aunque los hombres también pueden sufrir este tipo de violencia*".

De forma global un 65,6% de los y las participantes respondieron que estaban de acuerdo con esta definición, mientras que un 34,4% discrepaban. Segregando los datos según el perfil, un 72,7% de los y las

profesionales y un 75% de los y las jóvenes estaban de acuerdo, mientras que un 27,3% y un 25%, respectivamente, no.

TABLA 1. *Respuestas a la pregunta: ¿Están de acuerdo los y las participantes con la definición de EIGE sobre CBVG?*

Perfil	Sí	No	
Profesionales	72,7%	34,4%	
Jóvenes	75%	25%	
Global	65,6%	34,4%	(incluye NS/NC)

Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere a las personas que ejercen esta violencia, se hicieron tres preguntas para poder ir de una visión más general a entender de forma concreta la percepción de los participantes sobre el tema.

Con relación a la pregunta: *"¿Quién crees que puede sufrir CBVG?*". De forma general, el 75% de los y las participantes indicaban que los hombres y mujeres, respondiendo el 100% de los profesionales esta opción y el 67% de los y las jóvenes. Cabe destacar que un 25% de este grupo no respondió ya que no tenía opinión sobre el tema, y esto demuestra que, entre los y las jóvenes, hay cierta dificultad a la hora de reconocerse en un rol.

Entrando más en detalle, se preguntó a los y las participantes si pensaban que la CBVG la sufren más las mujeres. En este caso, el 100% de los y las jóvenes y el 91% de los y las profesionales respondieron que sí. Vale la pena destacar esta última cifra. Durante la sesión participativa se observó que en el caso de los y las profesionales la CBVG no se entendía de forma estructural sino como casos aislados, y había una falta general de conciencia de ser tanto víctima como perpetrador. Esto último lo vemos reflejado en el hecho que no fueran el 100% los y las profesionales que indicaran que la CBVG ocurre más en mujeres que en hombres.

Centrándonos en quienes pueden ser las personas agresoras, las dos respuestas más repetidas, sabiendo que era una pregunta de respuesta múltiple, fueron las parejas o exparejas (50%) o los compañeros (43,8%), seguidos de amistades (28%) o extraños (28%).

Si miramos los resultados según el perfil, vemos que los y las profesionales están todos de acuerdo en que son las parejas o exparejas las principales perpetuadoras de la CBVG (100%), mientras que los y las jóvenes ponen este colectivo al mismo nivel que los compañeros (42% ambos).

Es interesante también como el rol del amigo o amiga como agresor se ve mucho más posible entre profesionales (63%), que entre jóvenes (6%), al igual que el de los extraños (54,5% profesionales vs. 8% de los jóvenes). Preocupa que estas respuestas llevan a indicar que los y las jóvenes no perciben que la CBVG puede trascender los ámbitos más cercanos.

TABLA 2. *Respuestas a la pregunta: ¿Quiénes acostumbran a ser las personas agresoras?*

	Globalmente	**Profesionales**	**Jóvenes**
Parejas o exparejas	50%	100%	42%
Amistades	28%	63%	16%
Compañeros/as	43,8%	82%	42%
Extraños	28%	54,5%	8%

Fuente: elaboración propia

4.2. Concepto de CBVG y personas que la ejercen

Las respuestas a la percepción de qué tipos de CBVG sufren más mujeres y chicas estaban basadas en una lista cerrada en la que, para cada una de ellas, los y las participantes debían poner una puntuación de uno a cinco, siendo uno nada y cinco mucho, según la percepción que se tenía de las veces que ocurre.

De esta forma, los cinco tipos de CBVG más destacados son *seguimiento y vigilancia* (4,22), *ciberacoso LGTBI+* (4,19), *amenazas de violencia* (4,12), *sextorsión* (4,1) y *ciberacoso* (4).

Analizando de manera disgregada, se ve una gran diferencia entre profesionales y jóvenes. Mientras que los y las profesionales identifican con puntuación más alta de cuatro (frecuente) diez tipos de CBVG, los jóvenes solo lo hacen con dos.

Esta diferencia es preocupante ya que puede indicar una falta de conocimientos o una normalización entre los y las jóvenes del concepto de CBVG. Es decir, estos jóvenes no perciben la CBVG, ya que muchas de sus formas están normalizadas.

***TABLA 3**. Respuestas a la pregunta: Percepción de tipos de CBVG que más sufren las mujeres o chicas*

Tipo de CBVG	Media General	Media Profesionales	Media Jóvenes
Acoso Virtual	3,91	4,36	3,00
Ciberacoso	4,00	4,73	2,91
Pornografía de venganza	3,72	3,73	3,33
Pornografía no solicitada	3,87	4,18	3,36
Sextorsión	4,10	4,45	3,64
Fotografías indiscretas, upskirting o voyeurismo digital	3,17	3,45	3,13
Doxing	3,17	2,91	3,50
Suplantación / Impersonalización	3,20	3,45	2,44
Discurso de odio sexista	3,71	4,27	3,38
Seguimiento y vigilancia	4,22	4,27	4,45
Hackeo o Cracking	2,60	2,73	2,11
Amenazas de violencia	4,12	4,64	3,50
Tráfico	3,00	3,18	2,57
Acoso en línea	3,88	4,27	3,42
Violencia asociada con mitos románticos del amor	3,42	4,27	2,60
Ciberacoso LBGTI+	4,19	4,55	4,00

Fuente: elaboración propia

4.3. Tipo de CBVG que deberían abordarse en la formación

En base el anterior apartado, se preguntó a los y las participantes cuales de los campos creían que se deberían abordar en una formación. Los conceptos de; *acoso virtual*, el *ciberacoso* (53%), la *sextorsión* (53%), el *seguimiento y la vigilancia* (53%) y las *amenazas de violencia* (56%) fueron las más solicitados. Por otra parte, los conceptos menos demandados fueron el *doxing* (12,5%) y la *suplantación de identidad* (15,6%).

Viéndolo según el tipo de participante, vemos una sensible diferencia entre profesionales y jóvenes. Los primeros dan más importancia a la *sextorsión* (73%), el *acoso virtual* (73%), las *amenazas de violencia* (73%) y el *ciberacoso LGTBI+* (73%), mientras que los y las jóvenes reparten mucho más sus respuestas.

Sin embargo, es importante destacar que solo un 25% de los y las jóvenes han marcado alguno de los temas, la cual cosa puede demostrar por una parte una falta de sensibilización y por la otra, que los y las jóvenes casi no ven la necesidad de formarse en ninguna forma de CBVG.

***TABLA 4**. Respuestas a la pregunta: Tipos de CBVG que deberían abordarse en la formación*

	Global (N) %	Profesionales (15) (N) %	Jóvenes (17) (N) %
Cyber stalking	(17) 53%	(11) 73%	(4) 23%
Ciberacoso	(17) 53%	(8) 53%	(4) 23%
Pornografía de venganza	(14) 44%	(8) 53%	(1) 5%
Pornografía no solicitada	(13) 40%	(9) 60%	(1) 5%
Sextorsión	(17) 53%	(11) 73%	(4) 23%
Fotografías indiscretas, upskirting o voyeurismo digital	(9) 28%	(6) 40%	(1) 5%
Doxing	(4) 12,5	(2) 13%	(1) 5%
Suplantación / Impersonalización	(5) 15,6%	(3) 20%	(1) 5%
Discurso de odio sexista	(13) 40,6%	(11) 73%	(1) 5%
Seguimiento y vigilancia	(16) 50%	(9) 60%	(4) 23%
Hackeo o Cracking	(10) 31%	(6) 40%	(4) 23%
Amenazas de violencia	(18) 56%	(11) 73%	(4) 23%
Tráfico	(11) 34,4%	(6) 40%	(1) 5%
Acoso en línea	(11) 34,4%	(9) 60%	(1) 5%
Violencia asociada con mitos románticos del amor	(11) 34,4%	(9) 60%	(1) 5%
Ciberacoso LBGTI+	(14) 44%	(11) 73%	(1) 5%

Fuente: elaboración propia

4.4. Otros temas relacionados con la CBVG que deberían abordarse en la formación

Más allá de las necesidades de formación sobre CBVG, también se les preguntó a los y las participantes por otro tipo de formaciones que creían que deberían abordarse. En global los y las participantes destacaron la *desigualdad de género* (60,7%), la *ciberseguridad* (57%) y la *cultura no violenta en línea* (53,6%).

También vemos que el *feminismo* y los *movimientos pro-derechos de la mujer* (18%) y la *arquitectura del ciberespacio* (18%) son los temas menos solicitados, un motivo podría ser la percepción de que ya reciben esta información por otras vías.

Si miramos estos resultados según el tipo de participante, podemos ver que tanto profesionales como jóvenes destacan como interesantes los temas de *desigualdad de género* (profesionales 33%, jóvenes 47%) y *ciberseguridad* (profesionales 26%, jóvenes 35%), y *buenos hábitos de internet* (profesionales 26%, jóvenes 41%).

***TABLA 5**. Respuestas a la pregunta: Otros temas relacionados con la CBVG que deberían abordarse en la formación*

	Global (N) %	**Profesionales (15) (N) %**	**Jóvenes (17) (N) %**
Desigualdad de género	17 (60,7%)	(5) 33%	(8) 47%
Normalización/invisibilización de la CBVG	7 (25%)	(3) 20%	(2) 11%
Desigualdad de género en el sector tech	6 (21,4%)	(3) 20%	(3) 17%
Arquitectura del ciberespacio	5 (18%)	(2) 13%	(1) 6%
Ciberseguridad / Buenos hábitos en internet	16 (57%)	(4) 26%	(7) 41%
Qué hacer en caso de CBVG	11 (39,3%)	(4) 26%	(4) 23%
Cultura no-violenta online	15 (53,6%)	(4) 26%	(6) 35%
Masculinidades	6 (21,4%)	(2) 13%	(4) 23%
Interseccionalidad y discriminación múltiple	11 (39,3%)	(4) 26%	(4) 23%
Feminismo y movimientos pro-derechos de las mujeres	5 (18%)	(2) 13%	(1) 6%
Otros temas	3 (21,4%)	(2) 13%	(1) 6%

Fuente: elaboración propia

4.5. Temas en los que las personas profesionales necesitan formación previa

La última de las preguntas hechas se centraba en los y las profesionales y los temas en los que estos y estas creían que necesitan más formación. Para cada uno de ellos debían poner una puntuación de 1 a 5, siendo 1 no necesitar formación y 5 necesitarla mucho.

***TABLA 6**. Respuestas a la pregunta: Como profesional, ¿en qué temas deberías formarte sobre CBVG?*

Concepto	Nº Respuestas	Media (1 a 5)
Concepto de CBVG y sus formas	19	2,42
Desigualdad de género	19	2,11
Normalización/invisibilización de la CBVG	19	1,79
Desigualdad de género en el sector tech	19	1,74
Arquitectura del ciberespacio	19	2,11
Ciberseguridad / Buenos hábitos en internet	19	2,11
Qué hacer en caso de CBVG	19	2,00
Cultura no-violenta online	19	1,95
Masculinidades	18	2,44
Interseccionalidad y discriminación múltiple	18	1,94
Feminismo y movimientos pro-derechos de las mujeres	18	1,94
Otros temas	6	2,33

Fuente: elaboración propia

De entre las respuestas dadas cabe destacar que ninguna superó el 2,5 de media, que podríamos considerar el aprobado, es decir, un mínimo de necesidad de formación. Esto puede significar que los y las profesionales se creen suficientemente formados en los temas propuestos.

Los conceptos en los que, de media, los profesionales determinaron que necesitan más formación fueron la *ciberviolencia de género y sus formas* (2,42) y la *autoformación sobre masculinidades* (2,44). A su vez, el *desequilibrio de género en el sector tecnológico* (1,74) y la

normalización/ invisibilidad de la violencia de género (1,79), son los que menos destacan.

Además del tipo de formación necesaria, también se preguntó tanto a jóvenes como a profesionales de qué manera se han formado a lo largo del tiempo sobre CBVG. De forma global, la mayoría afirma haber consultado información en Internet (83%).

Segmentando resultados, vemos una clara diferencia que podemos atribuir al propio rol de cada participante y sus formas de trabajo. Mientras que la totalidad de jóvenes afirmaron formarse exclusivamente por internet, los y las profesionales lo hacen en un 50% de los casos, utilizando otras fuentes tales como libros, para complementar sus conocimientos.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación intenta arrojar luz sobre la ciberviolencia de género en jóvenes sujetos a sanciones comunitarias y de custodia en los sistemas de justicia juvenil.

A pesar de que este grupo es ignorado en estudios e investigaciones sobre ciberviolencia de género, hemos encontrado en nuestra muestra resultados similares a otros estudios con muestras de jóvenes sin conflictos con la ley.

En relación al concepto de ciberviolencia que tiene la muestra analizada, los resultados son semejantes a los resultados obtenidos con otros grupos de jóvenes (Rubio et al., 2021).

Los y las participantes también concuerdan con los resultados de otras investigaciones realizadas en el hecho de que la mayoría de la violencia en línea la sufren las mujeres, así como la pobre percepción que tienen en cuanto al rol que ocupan en la dinámica de la ciberviolencia (Zurita et al., 2015; Arnaiz et al., 2016; Cardozo et al., 2017).

Por el contrario, en cuanto a qué tipos específicos de ciberviolencia sufren más las chichas y mujeres, encontramos que los resultados muestran un desconocimiento de la realidad. Según García Román y Mindek Jagic (2021) los tipos más comunes son exclusión virtual, insultos, violación

de datos personales y acoso, que no se corresponden con los dos tipos más puntuados por los y las jóvenes de nuestra muestra. Además, al otorgar una puntuación alta a solo dos tipos, puede estar ofreciendo una falta de identificación de conductas violentas ya que es posible que sea una manera "normalizada" de discurrir en la red. (Hernández y Domenech, 2017).

De los temas que deberían abordarse en la formación sobresale con un porcentaje muy baja, feminismo y los movimientos pro-derechos de la mujer (18%). Este dato recuerda el discurso de Lorente (2009) en su libro "Los nuevos hombres nuevos": los miedos de siempre en tiempos de igualdad, sobre el estado de normalidad en cuanto a la igualdad, algo ya superado, que sustenta la argumentación del postmachismo y lo innecesario del movimiento feminista.

En los resultados de necesidades formativas tanto profesionales como jóvenes destacan los temas de desigualdad de género (profesionales 33%, jóvenes 47%) y ciberseguridad (profesionales 26%, jóvenes 35%), y buenos hábitos de internet (profesionales 26%, jóvenes 41%). Destacar que la falta de competencias digitales es un riesgo para la violencia y para identificarla (Mellado y Rivas, 2015)

Por último, en la sesión participativa se hizo evidente la falta de asociación de la ciberviolencia con elementos estructurales, punto que necesita añadirse a la formación.

6. CONCLUSIONES

El estudio ha permitido identificar el concepto de CBVG y las necesidades formativas de los y las jóvenes participantes y de los y las profesionales que realizaran los talleres de intervención.

Existe una comprensión general de lo que es la CBVG (ciberviolencia contra mujeres y niñas), pero hay una minoría significativa (34,4%) que no está de acuerdo con la definición proporcionada por el EIGE.

La mayoría de las personas participantes (75%) cree que tanto hombres como mujeres pueden ser víctimas de la CBVG. Sin embargo, hay dificultad en reconocerse a uno mismo en el papel de víctima o perpetrador.

Por otra parte, la gran mayoría de los y las participantes (91% de profesionales y 100% de jóvenes) cree que las mujeres son las principales víctimas de la CBVG, sin embargo, algunos profesionales lo perciben como casos aislados en lugar de un problema estructural.

Según los y las participantes, los perpetradores más comunes de la CBVG son parejas o exparejas, seguidos por colegas, amistades y personas extrañas. Sin embargo, hay algunas diferencias entre las percepciones de profesionales y jóvenes sobre quién es más probable que sea la persona perpetradora.

Es crucial abordar los diferentes tipos de CBVG en talleres y materiales, así como otros temas relacionados, para crear conciencia entre profesionales y jóvenes, de la misma manera que proporcionarles las herramientas necesarias para prevenir y combatir este problema.

En general, los resultados del cuestionario resaltan la necesidad de aumentar la conciencia y comprensión de la CBVG entre profesionales y jóvenes, y abordar este problema de manera integral teniendo en cuenta los diferentes tipos de violencia y su impacto en las personas agredidas.

En nuestra muestra los y las jóvenes en conflicto con la ley, presentan deficiencias en cuanto al conocimiento de formas de CBVG, pues la mayoría solo perciben algunas formas como violencia. Además, piensan erróneamente que principalmente esta violencia la ejercen las parejas o exparejas, obviando otros actores que también la ejercen. También es preocupante la falta de conciencia o interés que muestran por este tema ya que han buscado poca información y solo procedente de internet.

Estos resultados han permitido ajustar el programa de formación y talleres de prevención de la CBVG, pues han permitido identificar cuáles son las lagunas principales de los y las jóvenes en conflicto con la ley frente al fenómeno de la CBVG.

Una primera necesidad detectada es la de concienciar a este colectivo en las implicaciones y alcance de la CBVG y las formas que ésta adopta, por lo que los materiales y formaciones deberán insistir en estos aspectos (formas de violencia, la desigualdad de género como causa de las violencias y sus consecuencias, así como acciones para luchar contra ella).

Este colectivo es además muy masculinizado y en su mayoría perpetrador de violencia de género. En el caso de chicas pertenecientes a este colectivo es frecuente encontrarse con historias repetidas de violencia offline y victimización, lo que las convierte en personas de riesgo para la violencia ejercida a través de medios virtuales.

Por otro lado, los y las profesionales no creen tener necesidad de formarse en CBVG, lo que puede significar que este colectivo se cree suficientemente formado en los temas propuestos. El perfil de estos y estas profesionales acostumbrados a trabajar con jóvenes socialmente vulnerables puede ayudar a tener una percepción de dominio de los fenómenos que les atañen.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto PREVENTGBV financiado por la Unión Europea (Programa CERV-2021-DAPHNE) y liderado por la Fundación Diagrama (Murcia). En él participan cinco socios europeos, entre ellos la Universidad de Barcelona que presenta este capítulo. No obstante, las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva y no reflejan necesariamente las de la Unión Europea o la Comisión Europea. Ni la Unión Europea ni la Comisión Europea pueden ser consideradas responsables de las mismas.

8. REFERENCIAS

Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA) (2014). Encuesta de violencia contra las mujeres.

Arnáiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M. y Maquilón J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. Anales de Psicología, 32(3), 761-769. doi:10.6018/analesps.32.3.217461

Bodelón, E., y Aedo, M. (2015). Las niñas en el Sistema de Justicia Penal. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 49, 219-236.

Cardozo, G., Dubini, P. y Lorenzino, L. (2017). Bullying y ciberbullying: un estudio comparativo con adolescentes escolarizados. Revista Mexicana de Psicología, 34(2), 101-109.

Cinelli, M., Quattrociocchi, W., Galeazzi, A. Valensise, C., Brugnoli, M., Schmidt, A.L., Zola, P., Zollo, F. y Scala, A. (2020). The COVID-19 social media infodemic. Scientific Reports, 10 (16598). https://doi.org/10.1038/s41598-020-73510-5

Díaz Aguado, M. J. (2009). Juventud y violencia de género. Revista de Estudios de Juventud, 86, 31-46.

Donoso, T., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 197–214. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249771

European Institute for Gender Equality (EIGE) (2017). Cyber violence against women and girls. https://eige.europa.eu/publications/cyber-violence-against-women-and-girls

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11(2), 233-254.

García Román, M. y Mindek Jagic, D. (2021). Ciberviolencia de género en redes sociales. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 12(22), 333-349. http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/256

González Monje, A. (2018). Menores infractores en violencia de género: las cifras para la reflexión. Diario La Ley, 9275, 2.

Hernández, B. Y Doménech, I. (2017). Violencia de género y jóvenes: incomprensible pero real. Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, (6), 48-61.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. Deviant Behavior, 29(2), 129–156. https://doi.org/10.1080/01639620701457816

Legaz, F. y Foussard, C. (2016). Alternativas al internamiento para menores infractores. J.O.D.A. Juvenile Offenders Detention Alternative in Europe.

Lima, M. L., Martins, H. y Camilo, C. (Eds.). (2020). Societal Health Notebooks: What have we learned from the pandemic?. ISCTE. Instituto Universitário de Lisboa.

Lorente, M. (2009). Los nuevos hombres nuevos. Ediciones Destino.

Mellado, E. y Rivas, J. (2015). Riesgos en el uso de TIC en alumnos de enseñanza básica El caso de un colegio en Chillán, Chile. Revista Integra Educativa, 8(3), 147-166.

Navarro, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. Clínica y Salud, 28(1), 25-31. https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002

Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 6(2), 91-102. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406

Rubio, M. J., Donoso-Vázquez, T. y Vilà Baños, R. (2021). Factors related to gender cyber-victimization in social networks among Spanish youth. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 21(40), 83-100. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2021.1a07

Ruíz, C. (2018). La perversa relación entre violencia machista y masculinidad hegemónica. Un análisis desde la adolescencia. Revista Nuevas Tendencias en Antropología, 9, 99-113.

Slonje, R., Smith, P.K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. Computers in Human Behaviour, 29(1), 26-32. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024

Ybarra, M.L., Diener-West, M. y Leaf, P.J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, 41(6), 42-50. 10.1016/j.jadohealth.2007.09.004

Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. Journal of Adolescence, 27(3), 319–336. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007

Zurita, F., Vilches, J. M., Padial, R., Perez, A. J. y Martínez Martínez, A. (2015). Conductas agresivas y de bullying desde la perspectiva de actividad física, lugar de residencia y género en adolescentes de Granada. Revista Complutense de Educación, 26(3), 527-542. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43996

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN CIBERACOSO ESCOLAR DESDE LAS CATEGORÍAS RAZA Y GÉNERO

ROCÍO SANTANA-CISNEROS
Universidad de Málaga

LAURA TRIVIÑO-CABRERA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo supone un estudio exploratorio sobre ciberacoso escolar desde las categorías género y raza, aplicando el enfoque feminista interseccional. Partimos, en primer lugar, de los conceptos *bullying* y *ciberbullying*. Por un lado, el *bullying* o acoso escolar se define como:

> forma de violencia sistemática hacia algún niño, niña, adolescente o adulto o grupo en un contexto escolar, la cual se caracteriza por la exposición de manera periódica tanto en espacio y tiempo ha acciones lideradas por otro individuo o grupo inmerso en el mismo contexto, bajo una relación asimétrica de poder. (Salas, 2015, p. 47).

Por otro lado, conectado con el *bullying*, se sitúa el *ciberbullying* o ciberacoso escolar como:

> acoso, intimidación o humillación a un compañero o compañera a través de las redes sociales, e-mail, chat o teléfono móvil de forma reiterada y prolongada en el tiempo. Engloba distintas acciones como pueden ser el envío de mensajes ofensivos y amenazas, la suplantación de identidad, el pirateo de una cuenta personal, la difusión de información personal, el retoque de fotos y videos comprometidos y la difusión de rumores o rankings de rasgos negativos vía redes sociales. (Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR, 2017, p. 7)

Esta investigación nace con el propósito de aproximarnos hacia el ciberacoso escolar sufrido por niñas y adolescentes en nuestro país. Partimos

del caso de la educadora artística Julia Cabrera (2021), quien manifestó el acoso escolar sufrido por razón de género y de raza:

> Yo siempre solía sentarme en la primera o segunda fila, pese a no tener amigxs en mi clase. Una clase que, a diario, se mofaba de mi pelo, con un apodo que me ridiculizaba allá donde pasaba. Desde cartas anónimas riéndose de mí a insultos racistas, se podría decir que el instituto hasta ese curso, 3º de la ESO […]. Hasta que un profesor […] decidió en lugar de llamarme por mi nombre, decirme ese apodo que tanta ansiedad me generaba delante de toda la clase. Ahí empezó todo. Dejé de estudiar, total, ¿para qué? Comencé a odiar mi pelo como nunca antes había hecho. Hasta ese momento me lo escondía en moños, coletas o con diademas grandes. Desde entonces, solo quería alisármelo, hacer desaparecer cualquier rasgo de burla: mis raíces afrodescendientes. Sin referentes ni cercanos ni lejanos fue mi caída libre y en picado. Y es que quizás que el profesor pasara esa línea significaba la legitimación para que cualquiera tenga la potestad de reírse de mí. […]. La educación racista está presente cuando enseñas que Colón descubrió América, cuando haces distinciones entre tus alumnxs […]. (Cabrera. 2021)

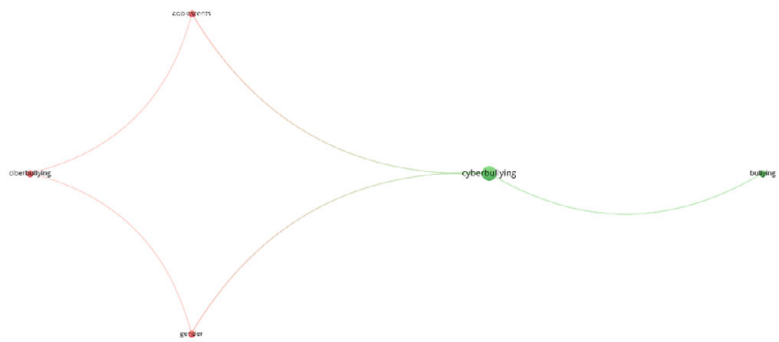
Según el informe de la Fundación ANAR (2016), el 70% de las víctimas del ciberacoso escolar son chicas. Este dato indica la necesidad de aplicar la perspectiva de género a este tipo de investigaciones. No obstante, en los últimos años, gracias a movimientos y colectivos sociales como Afroféminas, se están visibilizando las situaciones de las mujeres racializadas que sufren una doble discriminación como mujeres y como mujeres negras. La propia pensadora bell hooks (1981) denunció cómo "la palabra "mujer" es sinónima de "mujer blanca", porque a las mujeres de otras razas de las percibe como 'las otras', como seres deshumanizados que no encajan bajo la categoría de mujer" (p. 181).

A todo esto, hay que tener presente cómo la Comisión Europea llamó la atención sobre discursos de odio que alentaban el racismo y la intolerancia, siendo definido como:

> fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de 'raza', color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condiciones personales. (p. 4)

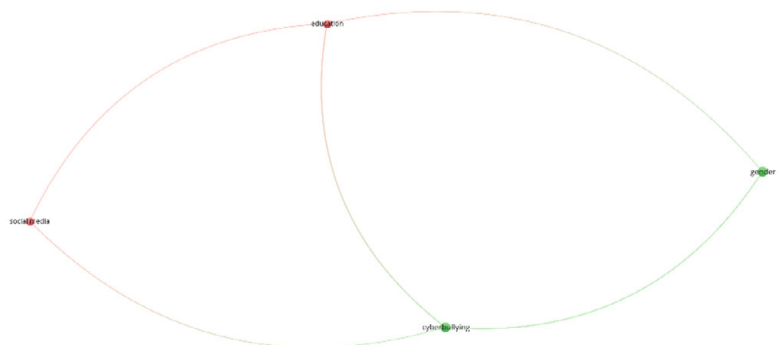
Justamente, este estudio exploratorio intenta poner la atención en esta doble problemática que aún no está lo suficientemente investigada pese al aumento de casos. Es más, podríamos decir que realizando una revisión bibliográfica inicial en Scopus, limitando la búsqueda a ciberacoso y raza, no ofrece ningún resultado; siendo diferente si nos ceñimos a ciberacoso y género (figuras 1 y 2).

FIGURA 1.



Fuente: Scopus

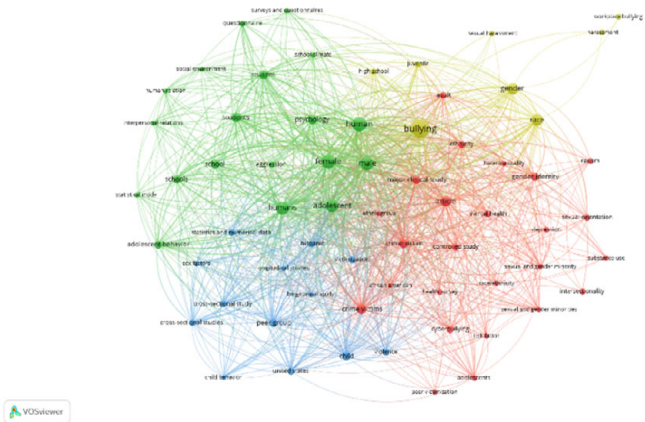
FIGURA 2.



Fuente: Scopus

Asimismo, si la búsqueda se hace partiendo de los conceptos acoso escolar, raza y género; sí que están presente dichas categorías (figuras 3 y 4). Cabe señalar cómo se está teniendo en cuenta la perspectiva interseccional, aunque no se contempla la feminista.

FIGURA 3.



Fuente: Scopus

FIGURA 4.

Fuente: Scopus

No hay dudas de que el ciberacoso se ha convertido en una problemática en aumento en la sociedad actual del conocimiento, debido al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y al consumo, cada vez más creciente, de las redes sociales (Rico et al., 2021); llegando a fortalecerse como forma de acoso más frecuente durante la pandemia (Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR, 2020). Este tipo de acoso en formato virtual puede llegar a afectar a cualquier persona, por su género, raza u orientación sexual, entre otros tantos factores (Patchin y Hinduja, 2018).

En las redes sociales se posibilita la creación de lugares donde se reproducen estereotipos de género y raciales, lo que lleva a prolongar el acoso escolar de los espacios educativos a los espacios mediáticos. Esto se trata de una situación especialmente alarmante durante la etapa escolar, cuando las niñas están aprendiendo aún sobre su identidad y son más susceptibles a la presión de sus pares (López-De la Llave et al., 2019). Por esta razón, es crucial que se tomen medidas para concienciar sobre la gravedad del problema y sobre el uso seguro de las TIC.

Para abordar esta problemática desde una perspectiva interseccional, es importante fortalecer las alianzas feministas que buscan el cambio social y el empoderamiento de todas las mujeres, independientemente de su origen, raza o identidad (Rich, 1984). La interseccionalidad, como herramienta analítica, puede ayudarnos a comprender la complejidad de la violencia en línea y avanzar hacia un futuro más justo y equitativo para todas las personas. De hecho, la interseccionalidad es definida como "un instrumento de análisis para resolver problemas propios o de otras personas […] un instrumento al alcance de todos para avanzar hacia un futuro más justo" (Hill y Bilge, 2019, p. 14). Además, es imprescindible ubicar la investigación en el marco del paradigma feminista, definido por Celia Amorós de la siguiente manera: "puede decirse que la teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención" (1998, p. 22). Hay que recordar que el propio feminismo es, definido por bell hooks (2017), como un movimiento feminista que puede acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión.

2. OBJETIVOS

2.1. Analizar las experiencias de niñas y adolescentes afrodescendientes que han sido o son víctimas de ciberacoso escolar

- Con nuestro primer objetivo nos proponemos analizar las experiencias reales de niñas y adolescentes afrodescendientes que han sido víctimas de ciberacoso. Para ello, procederemos a desarrollar entrevistas y ahondar en sus historias de vida que nos permitan conocer de primera mano las situaciones que han vivido estas niñas y adolescentes y cómo las han afrontado.

2.2. Evaluar los efectos que les han provocado el ciberacoso escolar en las víctimas afrodescendientes

- Nuestro objetivo consiste en evaluar los efectos que el acoso virtual ha provocado en las estudiantes víctimas. Trataremos de conocer las consecuencias que el acoso en línea ha tenido en su trayectoria académica, su salud mental y otros aspectos relevantes.

2.3. Explorar el uso de las redes sociales para investigar las formas en que las tecnologías pueden ser utilizadas tanto para reproducir estereotipos de género y raza como para prevenirlos

- Nos proponemos indagar sobre cómo las redes sociales pueden convertirse en herramientas para la inclusión y la igualdad, o, por el contrario, ser usadas para propagar el acoso y la discriminación.

3. METODOLOGÍA

Se ha hecho cada vez más difícil encontrar una definición común de la investigación cualitativa que sea aceptada por la mayor parte de sus enfoques e investigadores. La investigación cualitativa no es ya simplemente “investigación no cuantitativa”.

En los últimos años, la investigación cualitativa ha disfrutado de un periodo de crecimiento y diversificación sin precedentes a medida que se ha convertido en un enfoque de investigación establecido y respetado a través de diversas disciplinas y contextos. Un número creciente de estudiantes, docentes y profesionales prácticos se enfrenta a las preguntas y los problemas de cómo hacer investigación cualitativa en general y también de cómo realizarla para sus propósitos individuales específicos (Barbour, 2013).

El soporte de las investigaciones cualitativas radica en la relación social manifestada de sujeto a sujeto. Estas permiten aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente.

Se trata de una forma de investigación flexible y crítica. La forma de transproducir conocimientos y aprendizajes es en su entorno natural y en la estructura social a la que pertenece. El/la investigador/a cualitativo/a es un actor social que participa e interactúa con los investigados (Cerrón Rojas, 2019). Los seres humanos, según esta perspectiva, crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. Nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esa realidad, e incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella.

El propósito de la investigación en el terreno de la educación debe encaminarse, al menos, en dos direcciones: analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente y de cara a la formación y perfeccionamiento del profesorado. Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos (Taylor y Bogdan, 1987).

Aprendemos sobre la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales (Burgess, 2003).

Distinguimos 4 fases en nuestro estudio:

1. Una primera fase para aproximarnos al campo, donde definiremos el estado de la cuestión para iniciarnos en la temática, así como un marco teórico para conocer estudios realizados por autores y autoras nacionales e internacionales. También, en esta fase, incluimos entrevistas a sujetos de interés. El propósito de nuestras entrevistas será obtener datos sobre nuestra problemática determinada.
2. En la segunda fase, encontramos la discusión, en la que profundizaremos en el siguiente apartado pero, he de especificar, que su propósito es la obtención de información a partir de una discusión controlada, y que los problemas educativos se comprenden de lleno a partir de las valoraciones de sus propios protagonistas.
3. En la tercera fase, analizaremos los documentos. En relación con los procedimientos que llevaríamos a cabo, empezaríamos con el material recopilado, es decir, las transcripciones y extractos de las entrevistas y grupos de discusión que se han ido recopilando a lo largo de la investigación. Estos se denominan datos en bruto. Por tanto, estos datos en bruto debemos agruparlos en fragmentos de información, haciendo categorías que hagan referencia cada una de ellas a un mismo asunto. Dichas categorías las haremos según los datos relevantes obtenidos y no al revés, son los datos los que van a ir dándonos pistas sobre a qué se refieren las categorías que creemos. Al final de esa tarea, procederemos a agrupar todos los datos que han sido señalados con el mismo código. Puede caber la posibilidad de que obtengamos que un mismo dato pertenece a varias categorías al mismo tiempo pero, ello no es un problema.
   Una vez que finalicemos el proceso de categorización, pasaremos a formular proposiciones para cada una de las

categorías obtenidas. Estos consisten en enunciados que han salido a la luz gracias al proceso de análisis. De cada una de las categorías, nos será posible formular una o varias proposiciones que describirán fielmente, si el proceso de análisis ha sido riguroso, los grandes rasgos del pensamiento, comportamiento, interacciones, etc., de los actores, agentes o intervinientes en la situación estudiada.

Es importante destacar que no se trata de enunciar proposiciones que sean representativas de la opinión mayoritaria, del comportamiento más frecuente, etc., sino de todos los planteamientos, por minoritarios o infrecuentes que sean, ya que no se trata de simplificar la realidad, sino de atender a todas sus dimensiones y particularidades y comprender el punto de vista de quienes están implicados en un contexto peculiar.

4. En la cuarta y última fase, se realizará la comunicación con los resultados de la investigación obtenidos.

4. DISCUSIÓN

Algunos autores, como Blank y Lutz (2018), han identificado a los jóvenes inmigrantes así como a los grupos minoritarios como potenciales factores de riesgo del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el acoso online.

Cohen-Almagor (1988) define el ciberacoso como una forma de acoso que involucra conductas o prácticas dirigidas a dañar a una víctima que no puede ser fácilmente protegida por dispositivos electrónicos (Alcaine y Vicente, 2020). Earnshaw et al. (2018) argumentan que este acoso se basa en el prejuicio o el estigma asociado con el estatus de minoría o la identidad de las personas en función de la raza, la etnia o las creencias religiosas (Mazzone et al., 2018). Por tanto, este tipo de ciberacoso se define como la creación de relaciones sociales que pueden reproducir diversos tipos de desigualdades sociales a través del racismo y la intolerancia hacia estudiantes de diferentes culturas, etnias y creencias (Mulvey et al., 2018). Otros autores (Stathi et al., 2020) argumentan que este tipo de ciberacoso suele ocurrir cuando las personas interactúan con

grupos de diferentes identidades y procedencias. Los estudios muestran que las personas pertenecientes a minorías raciales, étnicas o religiosas experimentan más ciberacoso que los grupos no minoritarios (Lauckner et al., 2019). Por lo tanto, la importancia de este informe es evidente a partir de la complejidad del ciberacoso causado por la intolerancia cultural y la continua proliferación de categorías transculturales (Tomé-Fernández et al., 2020).

En una de las investigaciones realizada por Ortiz-Marcos (2021) descubrimos que reveló que la variable género sí tiene un impacto en la probabilidad de que los estudiantes sufran ciberacoso (Leduc et al., 2018). En particular, se encontró que mientras las mujeres se identificaban más con ser cibervíctimas, los estudiantes varones tenían más probabilidades de ser ciberacosadores. Esto lleva a la conclusión de que existe una gran probabilidad de que las participantes femeninas sean más cibervíctimas que los participantes masculinos (Donoso-Vázquez et al., 2019). Wright (2017) sostiene que el género se convierte en un factor importante a tener en cuenta al analizar el procesamiento de la información social y las conductas agresivas, y que se ha prestado poca atención a las diferencias de género en el procesamiento de la información social. García-Ramos et al. (2020) argumentan que el género es un predictor significativo de la gravedad del ciberacoso y debe tenerse en cuenta en futuras investigaciones; en consecuencia, se requieren más estudios para comprender completamente los roles que juegan la diversidad cultural y de género en el ciberacoso (Calmaestra et al., 2020).

En la tesis doctoral realizada por Ortiz Marcos (2021), observamos resultados revelados por investigaciones de varios autores (Brown, 2019; Morgan-Consoli et al., 2020) que afirman que la situación de *ciberbullying* intercultural se debe principalmente a las disparidades raciales y a la jerarquía de etnias presentes en la sociedad, reflejada en las escuelas, que tienen como consecuencia sesgos de rechazo vinculados a la fisiología, apariencia, vestimenta y color de piel.

Estas situaciones afectan fundamentalmente a estudiantes de primera generación de minorías culturales, que son percibidos como grupos sociales de menor valor (Stokes et al., 2020).

Los tipos más comunes de ciberacoso que surgen por motivos culturales se corresponden con insultos abusivos y crueles, lenguaje degradante o palabras amenazadoras dirigidas a la persona o al grupo cultural (Farrell, 2019). Esto ocurre en las redes sociales a las que tiene acceso la población estudiantil (Musolff, 2015), creando así prejuicios, y fomentando comentarios racistas y xenófobos contra costumbres y tradiciones distintas a las arraigadas en la sociedad, con la intención de incitar al odio (Sam et al., 2018).

Demuestran que la variable género influye en la probabilidad de que el alumnado sea o no víctima del acoso en medios digitales (Leduc et al., 2018). Más concretamente se obtuvo que el alumnado varón era más propenso a ser ciberagresor, mientras que el género femenino se relaciona más con ser cibervíctima. Lo cual puede ser debido a los estereotipos de masculinidad adquiridos por la sociedad, en el que despliegan comportamientos agresivos que demuestren poder y fuerza, por tanto, estos estereotipos los facultan al mismo tiempo para desarrollar y participar en este tipo de ciberacoso (Jiménez, 2019). Wright (2017) y Malo-Cerrato et al. (2018) argumentan que se ha prestado poca atención a las diferencias de género en el procesamiento de la información social, en donde el género se transforma en una variable importante a tener en cuenta, al examinar el procesamiento de la información social y los comportamientos agresivos de ciberbullying en el ámbito intercultural.

Este conocimiento es esencial en contextos interculturales, donde los jóvenes tienen la necesidad de prosperar y desarrollarse para contribuir a su propia cultura y a la de los contextos contemporáneos comunes (Brown, 2018). Y en el que, a través del conocimiento de este tipo de ciberacoso, se pueden corregir las relaciones digitales racistas y xenófobas detectando los grupos culturales dominados, así como sus necesidades para alcanzar la plena integración. En relación con esto, los hallazgos globales detectados en la investigación destacan una mayor incidencia de cibervíctimas entre los jóvenes interculturales analizados. Según los datos obtenidos, en general, en el contexto intercultural estudiado, los jóvenes son más propensos a recibir ciberacoso intercultural, amenazas racistas a través de medios digitales y a sufrir robos de identidad. Datos que son similares a los de otros estudios (Barlett et al., 2020;

Kumar & Sachdeva, 2020; Shohoudi et al., 2019), donde se reflejan situaciones comunes de ciberacoso intercultural entre los jóvenes, siendo la estigmatización y la falta de información hacia el diferente la principal causa de ello. En estos contextos, la diversidad cultural, étnica y religiosa da lugar a diferencias en cuanto a valores, normas de conducta y roles sociales (Cormier, 2020; Fuentes et al., 2019). Lo que, en algunas ocasiones, da lugar a acoso intercultural y ciberacoso (Burritt, 2020).

Mayor tendencia en los jóvenes nacionales a ser ciberacosadores y en los jóvenes inmigrantes a ser cibervíctimas, sufriendo, sobre todo, acoso intercultural y usurpación de identidad. Aunque, en este caso, los resultados también revelaron que estos jóvenes son propensos a realizar amenazas racistas online. Estos datos coinciden con estudios anteriores (Montoro & Ballesteros-Moscosio, 2016; Spyropoulou et al., 2020) en los que se observa un mayor número de cibervíctimas pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes y en los que se presentan los sesgos de rechazo vinculados a la apariencia física, la vestimenta y el color de la piel. Según Smith (2020), estas situaciones de ciberacoso por motivos racistas y xenófobos se dan principalmente en jóvenes inmigrantes de primera generación. Y se caracterizan, como muestran los factores correlacionados en la investigación, por los insultos crueles y abusivos, y por el lenguaje degradante (Morgan-Consoli et al., 2020).

4. RESULTADOS

Presentamos un proyecto de investigación educativa que tiene como objetivo explorar la prevención del acoso escolar a través del currículum de Educación Primaria, concretamente, desde los procesos enseñanza-aprendizaje de las disciplinas humanísticas desde el enfoque multimodal. Se pretende conocer un estado de la cuestión sobre si existen buenas prácticas que aborden el acoso desde la enseñanza de las Humanidades y realizar una búsqueda bibliográfica sobre su impacto para saber cómo ayudarlos desde un rol docente comprometido, describiéndose actuaciones para que los maestros/as sepan cómo actuar y consigan romper el silencio existente ante el incremento de casos y de tipos de acoso, llegándose a abordar a la par, tanto acoso y ciberacoso escolar desde una

perspectiva de género e interseccional. Se procurará entender que para prevenir un problema de primer orden como es el *bullying* y el *ciberbullying*, es crucial un buen uso de las TIC en el alumnado, puesto que con la inclusión de las nuevas tecnologías en el día a día (y cada vez más en las aulas y centros escolares), se crean una serie de problemas que afectan al bienestar de las víctimas; así como un acercamiento a la cultura mainstream consumida por el alumnado. Asimismo, nos interesa concienciar tanto a los miembros de la comunidad educativa (incluyéndose las familias) como a la sociedad, para que reflexionen sobre dicho problema tan presente e "invisible" en la actualidad. Todo ello, sin olvidarnos en ningún momento del aspecto emocional en este tipo de agresiones.

Consideramos que los resultados de nuestra investigación pueden permitirnos múltiples beneficios, puesto que, desde las Ciencias de la Educación, podemos formular e implementar propuestas didácticas para la prevención del acoso y ciberacoso hacia las alumnas afrodescendientes. Asimismo, socialmente, buscamos alcanzar una mayor conciencia crítica feminista respecto a las consecuencias del *ciberbullying*, ya que éstas pueden ser muy graves como el innombrable suicidio y, además, queremos promover mayor conocimiento sobre este tipo de acoso virtual desde las categorías de género y raza. Por último, nos gustaría promover un uso responsable de las nuevas tecnologías y las redes sociales como una medida imprescindible para acabar con el acoso en línea.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, a modo de conclusiones, podemos decir que este inicio de investigación es un pequeño y necesario paso para el tratamiento de una de las problemáticas actuales a las que se tienen que enfrentar centros escolares y en general, toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias. Nuestra intención es que esta investigación ayude a que las aulas estén libres de opresión.

También llegamos a la conclusión de que es necesario revisar medidas para prevenir el ciberacoso por sus devastadores efectos para las víctimas y que éste se puede evitar con la enseñanza de un uso adecuado de

las tecnologías y redes sociales y el desarrollo de competencias críticas, social y ciudadana del alumnado.

Además, hemos de mencionar que es de gran importancia trabajar en desigualdades que parecen olvidadas como el ciberacoso por razón de género y raza y que con ello ayudaremos a crear una sociedad más justa e inclusiva para todas las personas. Por tanto, apostamos por una educación intercultural que conduzca a la propuesta de referentes afrodescendientes mediante los que reconocerse como alumna afrodescendiente y alejar la idea de una autoexclusión por no encajar en la identidad blanca occidental europea y española. Se privilegian los valores hegemónicos y se suprimen los valores de las minorías.

En definitiva, nos proponemos conseguir realizar propuestas didácticas para prevenir el ciberacoso escolar; partiendo del análisis de las narrativas vitales de alumnas afrodescendientes que nos posibiliten obtener información que pueda ser práctica para encontrarnos en aras de solucionar esta problemática.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

- Ayudas para la iniciación a la investigación. Plan Propio del Vicerrectorado de Investigación la Universidad de Málaga. Denominación del proyecto: Prevención del acoso escolar desde la enseñanza de las humanidades multimodales.

- Ayudas para el fomento de proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Arquitectura y Bellas Artes. Universidad de Málaga. Denominación del proyecto: “El legado patrimonial andalusí y afroandaluz ante la Agenda 2030: investigación curricular y alfabetización multimodal del profesorado (ALFRABETICAM)”. Referencia: B3-2022_10.

8. REFERENCIAS

Alcaine P. B., & Vicente, E. (2020). How the Education Community Perceives Cyberbullying: a Comparison of Students, Teachers and Families. Journal of new approaches in educational research, 9(2), 216-230. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.554.

Amorós, Celia (1998). El punto de vista feminista como crítica (pp. 21-36). En Bernabé, Carmen (Dir.). Cambio de paradigma, género y eclesiología. Verbo Divino.

Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Morata.

Blank G., & Lutz, C. (2018). Benefits and harms from Internet use: A differentiated analysis of Great Britain. New Media & Society, Vol 20, Issue 2, 618-640. https://doi.org/10.1177/1461444816667

Burgess, R. G. (2003). Field research: A sourcebook and field manual. Routledge.

Cabrera, J. (2021). El daño de la educación racista y sus consecuencias. Afroféminas. Nuestra sola existencia es resistencia. https://afrofeminas.com/2021/04/08/el-dano-de-la-educacion-racista-y-sus-consecuencias/

Calmaestra J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and differences in gender, school year and ethnic-cultural background. Sustainability, 12(11). https://doi.org/10.3390/su12114597.

Carpintero, E., Rodríguez, J., & Rodríguez, M. (2020). Uso de las redes sociales y su relación con el ciberacoso. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10(4), 1181-1194. https://doi.org/10.3390/ejihpe10040081

Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia, 9(17), 159-168.

Cohen Almagor, R. (2015). Why Confronting the Internet's Dark Side? Philosophia, 45(3), 919-929. https://doi.org/10.1007/s11406-015-9658-7.

Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia (ECRI). Recomendación nº 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo. Consejo de Europa. Trad.: Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. https://rm.coe.int/ecri-general-policyrecommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904

Donoso T., Rubio, M., & Vila, R. (2019). Factors associated with the cibervictimization in spanish adolescents of 12-14 years. Health and Addictions, 19, 11-21 https://doi.org/10.21134/haaj. v19i1.398

Earnshsw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. Developmental Review, 48, 178-200. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001.

Fundación Mutua Madrileña y ANAR (2022). IV Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos. https://www.anar.org/repunta-el-acoso-escolar-segun-el-iv-informe-la-opinion-de-los-estudiantes-de-anar-y-mutua-madrilena/

García-Ramos F. J., Zurian, F. A., & Núñez-Gómez, P. (2020). Los estudios de género en los Grados de Comunicación. Comunicar, 63(28), 21-30. https://doi.org/10.3916/C63- 2020-02.

Hill, C., & Bilge, S. (2019). Intersectionality. Polity Press.

hooks, bell (1981 / 2020). ¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo. Consonni.

Lauckner C., Truszczynski, N., Lambert, D., Kottamasu, V., Meherally, S., Schipani- McLaughlin, A. M., Taylor, E., & Hansen, N. (2019). "Catfishing," cyberbullying, and coercion: An exploration of the risks associated with dating app use among rural sexual minority males. Journal of Gav & Lesbian Mental Health. 1-18 Ittps://doi.org/10.1080/19359705.2019.1587729.

Leduc K., Conway, L., Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2018). The influence of participant role, gender, and age in elementary and high-school children's moral justifications of cyberbullying behaviors. Computers In Human Behavior, 83, 215-220. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.044.

López-De la Llave, A. R., Casas-García, R. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Género y ciberacoso en la adolescencia: Una revisión sistemática. Revista Latina de Comunicación Social, 74, 1055-1073. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1359

Mazzone A., Thornberg, R., Stefanelli, S., Cadei, L., & Caravita, S. C. S. (2018). "Judging by the cover": A grounded theory study of bullying towards same-country and immigrant peers. Children and Youth Services Review, 91, 403-412. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.029.

Mulvey K. L., Hoffman, A. J., Gönültas, S., Hope, E. C., & Cooper, S. M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? Psychology of Violence, 8(6), 702-711. https://doi.org/10.1037/vio0000206.

Ortiz Marcos, J. M. (2021). El ciberbullying por razones de interculturalidad en estudiantes de educación secundaria obligatoria de ciudades fronterizas [Tesis de doctorado, Universidad de Granada] DIGIBUG.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2018). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In J. R. Lasser (Ed.), The Sage Handbook of Current Developments in Grounded Theory (pp. 323-345). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/97815264210368

Rico, M., López, E., & González, R. (2021). Ciberacoso y tecnología. Un estudio de revisión. Revista Latina de Comunicación Social, 76, 1112-1130. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1527

Rich, A. (1984). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 5(4), 631-660. https://doi.org/10.1086/493756

Salas Picón, W. M. (2015). Revisión sobre la definición del bullying. Revista Poiésis, 30,44-50.

Stathi S., Pavetich, M., Di Bernardo, G. A., Cadamuro, A., Cocco, V. M., & Vezzali, L. (2020). Intergroup fears and concerns among minority and majority groups: Implications for contact and attitudes. Journal Community Psychology, 1-18. https://doi.org/10.1002/jcop.22322.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Grupo Planeta (GBS).

Tomé Fernández, M., Curiel-Marín, E., & Caraballo, E. (2020). Use of mobile technologies in personal learning environments of intercultural contexts: Individual and group tasks. Electronics, 9(5), 1-27. https://doi.org/10.3390/electronics9050876.

Wright M.F. (2017). Adolescents' emotional distress and attributions for face-to-face and cyber victimization: Longitudinal linkages to later aggression. Journal of Applied Developmental Psychology, 48, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.002

TEORÍAS SUBJETIVAS SOBRE VIOLENCIA EN UN GRUPO DE MUJERES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NORTE DE CHILE QUE HAN VIVENCIADO VIOLENCIA CONTRA LA MUJER POR PARTE DE SUS EXPAREJAS

PÍA LORETO VALDÉS BARRAZA
Universidad De Atacama

FRANCISCO RAPHAEL VIGORENA MENDIETA
Universidad De Atacama

BÁRBARA FRANCISCA MADRIGAL BARAHONA
Universidad De Atacama

VALENTINA BERENICE MUÑOZ AVELLO
Universidad De Atacama

1. INTRODUCCIÓN

La violencia contra la mujer (de aquí en adelante VCM) se entiende como todo acto de violencia dirigida al sexo y género femenino, teniendo como fin la privación arbitraria de libertad y de sus derechos humanos. En ella existen distintos tipos de violencia que afecta tanto a niñas, adolescentes, adultas y adultas mayores, siendo expresadas como violencia física, sexual, psicológica, económica y simbólica. Así es que, estos tipos de violencia tienen como fin ejercer daño y dominación hacia las mujeres (Asamblea General de Naciones Unidas, 1993; Rincón, 2021; Yugueros, 2014). En Chile se registran un total de 5061 denuncias con motivos de violencia dentro del contexto íntimo y familiar formalizadas a través de Carabineros de Chile en los meses de marzo, abril, mayo y junio del año 2020 (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2021). Sumado a lo anterior, un estudio en el que se evidencia la violencia a lo largo de la vida de las mujeres en el ámbito intrafamiliar, entre los años 2017 y 2020, refleja un incremento del 3,2% de esta,

siendo un aumento estadísticamente significativo (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2020). Considerando que la violencia integra una dimensión subjetiva, en donde la experiencia y las creencias son un componente fundamental a la hora de interpretar y orientar el comportamiento humano, es que en este estudio se aborda el fenómeno de la violencia contra la mujer desde las teorías subjetivas. A raíz de esta problemática social es que cobra importancia comprender el término de teorías subjetivas (TS) para entregar un significado al concepto de violencia desde las vivencias de las mujeres. Las TS se entienden como la comprensión e interpretación propia del sujeto sobre un fenómeno en particular o varios de ellos, en donde es la persona la que configura un significado a ciertas vivencias desde la experiencia (Catalán, 2016). Teniendo una dimensión emocional del comportamiento humano arraigada desde la experiencia biográfica en la que la persona elabora una explicación intuitiva sobre el fenómeno de la violencia (Cuadra, 2021). Con base en lo anterior, en este estudio se busca responder al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las teorías subjetivas sobre violencia presentes en un grupo de mujeres de una Universidad de pública del norte de Chile que han vivenciado violencia contra la mujer por parte de sus exparejas?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General:

- Describir las teorías subjetivas sobre violencia presentes en un grupo de mujeres de una universidad pública del norte de Chile que han vivenciado violencia contra la mujer por parte de sus exparejas.

2.2. Objetivos Específicos:

- Identificar las teorías subjetivas que las mujeres tienen sobre la violencia contra la mujer.

- Describir las Teorías Subjetivas de las mujeres respecto a sus pautas de comportamiento en relación con la Violencia contra la Mujer.
- Identificar factores protectores y factores de riesgo en torno a la violencia vivenciada.
- Conocer los niveles de justificación asociados a la violencia contra la mujer.
- Distinguir los tipos de violencia.
- Reconocer las prácticas y conductas manifestadas a partir de las vivencias de violencia contra la mujer.
- Proponer un modelo cualitativo comprensivo, de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, desde las teorías subjetivas encontradas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio, diseño y metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo-interpretativo, utiliza metodología cualitativa (Flick, 2018) y un diseño de estudio de casos (Stake, 1999). Los estudios de caso se definen como "estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis, y desarrollar alguna teoría" (Hernández-Sampieri et al, 2014, p. 164). En esta misma línea, Yin (2009, p. 46) propone cuatro tipos de diseños para los estudios de caso; en esta investigación el estudio de casos será el tipo número tres ya que es un tipo de diseño para múltiples casos, considerándolos holísticamente. El paradigma es hermenéutico fenomenológico, en este se asume como principio que los fenómenos son representados e interpretados subjetivamente por las personas, ya que se enfoca en estudiar un suceso tal y como es experimentado, vivido y percibido por los sujetos (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Es por lo anterior que, en esta investigación se buscará analizar cualitativamente cómo se manifiesta un fenómeno, en este caso, las teorías subjetivas de un grupo de mujeres que han vivenciado violencia contra la mujer por parte de sus exparejas y para ello se ejecutará un análisis para detallar y/o recoger dicha información y los significados que se le otorgan.

3.2. Participantes y Muestreo

Para este estudio se utilizó un muestreo a priori, el cual se define como el procedimiento de recoger y posteriormente analizar la información recolectada, de un modo que permita la inferencia de relaciones con el objeto de estudio. Aquí el material reúne ciertos criterios, mencionados en este informe (Flick, 2018), el que permite seleccionar casos característicos de una población y tiene como finalidad limitar la muestra solo a los casos indicados. Este se utiliza para poblaciones variadas y en muestras pequeñas (Otzen et al., 2017). Además, busca conseguir muestras de un grupo de sujetos teniendo acceso a ellos a través de convocatorias abiertas, donde se acude de manera voluntaria para participar en el estudio, hasta lograr alcanzar el número necesario de muestra (Hernández et al., 2019). Se utilizó una muestra de mujeres mayores de edad, de 19 a 54 años (edad promedio 28) que han vivenciado Violencia Contra la Mujer por parte de sus exparejas, que pertenecen a una universidad pública del norte de Chile (estudiantes, personal administrativo, académicas, investigadoras) y que aceptaron participar de manera voluntaria y libre, teniendo la capacidad de otorgar consentimiento. Se consideró mujeres con distintos roles y diferentes edades a fin de lograr la representatividad cualitativa de casos (Flick, 2018). En función de lo indicado anteriormente, los criterios de inclusión fueron los siguientes: (a) ser mujer mayor de dieciocho años y perteneciente a una universidad pública del norte de Chile, (b) haber vivenciado violencia por parte de su expareja y (c) que tenga la capacidad de otorgar consentimiento. Por otra parte, con base los criterios de exclusión no se consideraron: (a) Mujeres que se encontraron al momento del muestreo con algún tratamiento psicológico, a fin de no intervenir en este al realizar las entrevistas; (b) mujeres que se encontraron en algún procedimiento judicial por violencia, a fin de no intervenir en este proceso administrativo.

3.3. Procedimiento de recolección de información

En primera instancia, se efectúa una invitación por medio de redes sociales y 15 mujeres expresaron haber vivenciado violencia por parte de sus exparejas y querer participar voluntariamente de una entrevista semiestructurada. Con base en esta información, se procedió a contactar personalmente a cada una de las mujeres, explicándoles los objetivos del estudio y los criterios ético científico.

Para poder aplicar la entrevista se creó un guion temático acerca de los tópicos que se abordaron, además de la creación del consentimiento informado que dio sustento a las consideraciones éticas en las que se enmarca la investigación. Luego de esto se envió la invitación y se acordó una fecha y lugar de encuentro con cada una de las participantes. Antes de empezar se entregó el consentimiento informado a cada mujer, el que debió ser firmado para comenzar la entrevista. La estructura general de la entrevista se compone en primer lugar con la presentación general del entrevistador/a en donde se estableció un clima apropiado para el buen desenvolvimiento de la entrevista, teniendo énfasis en la confidencialidad de la información que se dispone. Además, se explicaron los objetivos de estudio y se agradeció a la participante por la disposición cooperadora. Luego de esto se realizó la entrevista.

3.4. Instrumentos

Se aplicaron 15 entrevistas semiestructuradas a 15 mujeres de una universidad del norte de Chile. La entrevista semiestructurada ha sido propuesta como especialmente indicada para la indagación de teorías subjetivas (Flick, 2018). Según León y Montero (2015) este tipo de entrevistas permiten plantear preguntas abiertas, flexibles, cuyo número y temáticas no están predeterminadas, con ello acceder a la riqueza y complejidad de las experiencias vividas por las personas. En esta misma línea, se entiende que el propósito de este tipo de entrevista es realizar un trabajo de campo, donde se logra comprender la vida social y cultural de distintos grupos donde a través de interpretaciones subjetivas se logra explicar la conducta del grupo en general o de manera individual (Díaz-Bravo, 2013).

El guion temático de la entrevista semiestructurada consideró los siguientes tópicos: (a) violencia vivenciada por la mujer en la relación de pareja, (b) tipos de violencia vivenciada, (c) factores que pueden promover la violencia en pareja y los que actúan como protectores, (d) principales orígenes de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, (e) argumentos que justifican la violencia contra la mujer en una relación de pareja.

3.5. Procedimiento de análisis de datos

Este estudio utiliza una combinación de técnicas de análisis cualitativo de datos, considerando la codificación temática de Flick (2018), la codificación axial y selectiva de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) y parte del análisis específico para teorías subjetivas (Catalán, 2016). Para la fase descriptiva del estudio se utilizó la técnica de Codificación Temática (Flick, 2018). La codificación temática permite analizar los datos cualitativos considerando cada entrevista como un diseño de caso de tipo tres.

3.6. Consideraciones éticas

El presente estudio se apegó a proteger la confidencialidad de la información y se solicitó firmar a cada participante un consentimiento informado que detalla el objetivo de esta investigación. Además, la participación no generó riesgos a la salud de las mujeres, no obstante, pueden existir situaciones que causen malestar emocional en ellas en el momento de la entrevista; de ser así se realizaría una pausa hasta lograr una regulación emocional en la persona, de lo contrario si esto no se logra existe la posibilidad de posponer la intervención para otra instancia y/ o si ella lo desea puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento.

En cuanto al consentimiento informado, este se aplicó a las mujeres que se contactaron previamente, se explicó en qué consiste el estudio y lo que se busca investigar. Luego, se les otorgó el consentimiento informado explicitando que lo lean detalladamente y que mencionen si aceptan participar en el estudio. En ese momento se les indicó que completen con sus datos dicha plantilla. Esto para garantizar la autonomía y libertad

de participación de las mujeres en el estudio. Cabe destacar que en este documento se explicitó que pueden dejar de participar en cualquier momento de la investigación, no generando riesgos ni costos por ello.

Finalmente, es relevante mencionar que este estudio se basa en un valor científico y en proteger y promover la salud de las mujeres que participaron en él. Además, esta investigación no cuenta con conflictos de intereses.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis intracaso

A continuación, se presenta una síntesis del análisis intracaso. Por ello, se describe cada caso, con su lema correspondiente y los temas que le otorga cada entrevistada, estos temas estarán fijados con un mínimo de cuatro y un máximo de seis (tabla 1).

TABLA 1.

Caso	Lema	Tema
1: P, mujer de 23 años, estudiante universitaria, soltera, una hija.	De la desprotección familiar a la relacional.	-Familia disfuncional igual a problemas, porque eso te enseña a ser violento y a vivir la vida así desde la violencia. -Denostación en vez de protección, porque es más fácil dañar que cuidar. -Evidenciar en público la desnudez de una mujer, no es grave. -El amor me aleja del entorno, porque mi pareja selecciona con quién debo juntarme. -Me maltrata de forma verbal, porque cuando me atrevo a exigir algo me violenta diciéndome loca. -Romantizo y cedo ante las prácticas sexuales para no dar problemas, porque el enamoramiento es mayor.
2: A, mujer de 27 años, universitaria, dos hijos.	Normalizo la violencia para evitar el abandono.	-Mi pareja evita el compromiso, porque me engaña. -Me dejo violentar sexualmente, porque tengo la esperanza de que mi pareja cambie. -No le tomo importancia a la infidelidad, porque así no repito mi historia familiar. -No problematizo la violencia porque es mi manera de vincularme.

3: A, mujer de 23 años, estudiante universitaria, sin hijos.	Violencia simbólica relacionada a la dinámica familiar.	-Normalizo no dar término a una relación, porque no puedo hacerlo. -Repito patrones conductuales en relación de pareja, porque siempre actúo como lo que conozco. -Las bromas son una forma de violencia, porque minimiza a quien es blanco de ellas. -Existencia de violencia psicológica al minimizar los conflictos, porque frente a los problemas reacciona desde la caricaturización de mis requerimientos.
4: T, mujer de 22 años, estudiante universitaria, soltera y sin hijos.	Violencia por control.	-Mi vida es estructurada, porque mi mamá siempre fue rígida. -Mi relación es en base al control, porque mi madre y mi padre fueron sobreprotectoras conmigo. -Me dejo violentar sexualmente, porque así entendemos la reconciliación. -Mi pareja se autolesionaba, porque quería manipularme.
5: P, mujer de 37 años, auxiliar de aseo en la universidad, separada.	Toda mi historia ha sido de maltrato.	-Estoy siempre al servicio de los demás por eso es que me toca ser responsable de los demás. -La construcción de la relación no fue normal por ende la resolución de conflictos se daba con sexo. -Me gusta más trabajar que cuidar porque toda mi vida cuidé. -Todas mis relaciones son maltratantes, porque toda mi historia de vida me ha tratado mal. -Mi diagnóstico de fibromialgia es porque he tenido mala vida ligada al maltrato y negligencia desde temprana edad.
6: C, mujer de 22 años, estudiante universitaria, soltera, sin hijos.	Mis relaciones han sido violentas porque normalizo la violencia.	-Normalizo la violencia, porque mi dinámica y disfunción familiar fueron así. -Me cuesta reconocer la violencia, porque la normalizo. -En mis relaciones anteriores también he vivido violencia, porque tengo una historia de vida rodeada de violencia. -Acto sexual no consensuado porque así entendemos la reconciliación.
7: G, mujer de 22 años, estudiante universitaria, soltera, sin hijos.	Violencia como primer factor.	-Tengo TLP y prefiero estar con una persona que me maltrata porque no quiero estar sola. -El alcohol es un gatillador de la violencia, porque es la única forma que conocemos de vivir. -Me enseñaron el machismo porque mi familia lo practicaba. -Normalizo la violencia física porque es mi manera de vincularme. -No me siento merecedora de un trato sano en la relación porque siento culpa de lo que vivencie. -Mi pareja me violentó sexualmente cuando yo estaba inconsciente porque es más fácil dañar que cuidar.
8: M, mujer de 25 años, estudiante universitaria, soltera, sin hijos.	Dependencia v/s independencia.	-Con mi familia nos llevamos bien, porque yo llevo mucho tiempo viviendo fuera de la casa. -Mi familia se preocupa más de mi porque, vivencie un hecho de violencia. -Amo con culpa porque pienso en qué haría mi pareja sin mí. -Mi pareja me prohibía cosas porque quería controlarme. -Cerré todo lo que teníamos en común porque no quería nada que me atara a él. -Hice una segunda denuncia porque me violentó económicamente.

9: J, mujer de 21 años, estudiante universitaria, soltera, sin hijos.	Los impactos de la violencia en mi vida.	-Tengo una relación complicada con mi mamá porque siempre nos hemos vinculado así. -Mi pareja se autolesionaba porque quería manipularme. -Volví a autolesionarme porque permití hechos de violencia por parte de mi expareja. -No podía irme del lugar donde estaba porque mi pareja no me dejaba. -Dejé de hacer actividades que me gustaban porque pensaba en lo que quería mi expareja. -No logro visualizar la violencia porque mi historia familiar gira en torno a la violencia.
10: M, mujer de 54 años, secretaria en la universidad, divorciada, dos hijos biológicos y dos hijos de crianza.	El impacto de la violencia en mí.	-Permitía la infidelidad porque me sentía muy enamorada de él. -Cedí ante la violencia porque me daban pena sus hijos. -Mi expareja no cuidaba a nuestros hijos porque tenía una visión machista de la paternidad. -Viví violencia obstétrica porque mi expareja entró borracho al hospital. -Tengo diversas enfermedades porque vivencie reiteradamente maltratos. -Pensaba en el suicidio porque no veía otra opción para escapar de lo que estaba viviendo.
11: Y, mujer de 51 años, trabajadora universitaria, dos hijos.	Transgeneracionalizando la violencia.	-Mi madre era estricta conmigo y mis hijos, porque ella vivió violencia. -Defiendo a mi papá de tener un segundo hogar porque siempre se preocupó por nosotras. -Mi expareja cambió porque se veía con más poder económico. -Mi expareja se burlaba de mí porque quería invisibilizar mi trabajo. -Normalizo la infidelidad porque eso siempre estuvo presente en mi vida. -Mi familia apoyaba a mi agresor porque lo ayudaron a que me pusiera una demanda.
12: S, mujer de 25 años, estudiante universitaria, soltera, sin hijos.	Mi pareja me quitó todo.	-En mi familia hay roles disfuncionales porque mi mamá actúa como esposa de mi abuelo. -Mi relación era amarga y dulce porque normalizaba la violencia. -Seguía en la relación porque lo veía como mi protección. -Como reconciliación acudimos a lo sexual porque no conocíamos otra forma de reconciliación. -Adopté comportamientos sumisos porque no quería generar conflictos. -Mi pareja me violentaba sexualmente cuando yo dormía porque es más fácil dañar que cuidar.
13: M, mujer de 24 años, estudiante universitaria, soltera, sin hijos.	Normalización de la violencia por conflictos en la dinámica familiar.	-Normalizo la violencia porque me siento acogida en la casa de mi pareja. -Normalizo la violencia porque para mí eso era romántico. -Mantengo la relación porque quería escapar de mi familia. -Cedía ante el acto sexual porque no quería que mi pareja se enojara.

14: F, mujer de 19 años, estudiante universitaria, soltera, sin hijos.	El amor romántico como amenaza.	-El amor romántico lo era todo para mí, porque así entendía que debían ser las relaciones entre hombres y mujeres. -A mis 12 años accedo por compromiso al acto sexual, porque de una u otra forma me fue obligando. -Instrumentalización de la genitalidad, porque siento que le adeudo algo a mi pareja. -Normalizo actitudes violentas porque deseo ser validada. -Forzada a su perversión, porque no tengo control sobre mi voluntad.
15: N, mujer de 38 años, profesora universitaria, casada, dos hijos.	Confundo amor con la necesidad de sentirme parte de alguien.	-Mis padres fueron negligentes en mi crianza, porque no fueron capaces de satisfacer las necesidades mínimas de cuidado. -Yo no me sentía parte de mi familia, por eso sentía la necesidad de pertenecer a algún lugar. -No lograba ver la violencia, porque la dinámica de mi familia me había dejado ciega. -Mi vida sexual no fue respetada, porque solo sus deseos eran lo importante. -No se validan mis logros, porque soy mujer. -Las relaciones abusivas te envuelven, porque no te das cuenta de lo que estás viviendo.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Análisis Intercaso

Se presenta el análisis comparativo de cada uno de los casos que permitió elaborar un eje temático común a cada uno de ellos mediante el análisis intercaso y la codificación abierta, lo cual es descrito a continuación.

4.3. Tipos de violencia contra la mujer

El análisis intercaso permitió establecer que las entrevistadas han experimentado cinco tipos de violencia: la violencia física, la violencia sexual, la violencia psicológica, la violencia simbólica y la violencia económica.

El significado que las mujeres le otorgan a la violencia física se basa desde un ámbito de visualización de un factor de riesgo que, en algunos casos, desde las teorías subjetivas, permite la activación del estado de alerta que no necesariamente busca la huida, sino más bien esto queda en el plano de lo cognitivo, siendo el malentendido vínculo emocional con su pareja el que no permite la concreción del escape. Otro significado asociado a la violencia contra la mujer es el que se relaciona con la violencia sexual, donde las mujeres no logran visualizar claramente la existencia de este tipo de violencia de manera explícita en el momento que suceden o se presenta, no obstante, logran identificar a través de las

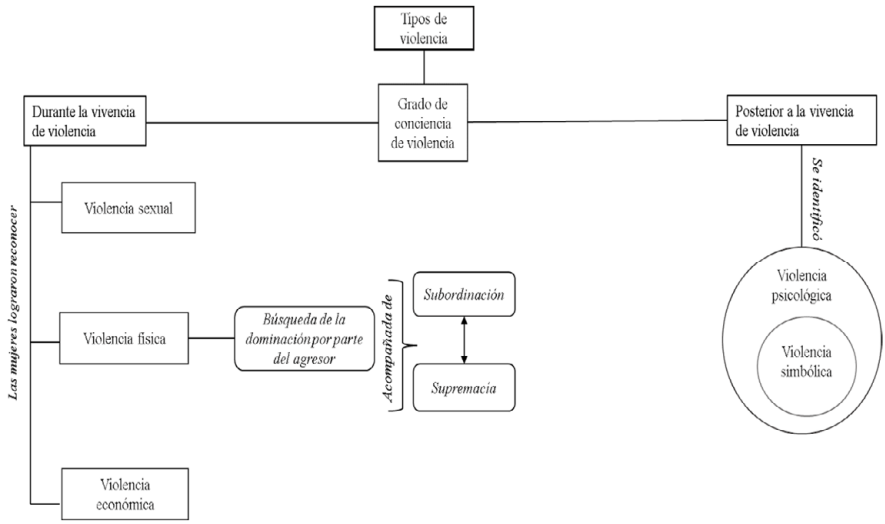
teorías subjetivas que existe un “problema” a la hora de hablar de relaciones sexuales no consensuadas. En relación con la violencia psicológica con base en las teorías subjetivas, las entrevistadas comentan que es la más dañina y al mismo tiempo la más difícil de evidenciar, ya que esta no deja huellas visibles, esta dicotomía hace que sea más complejo su reconocimiento lo cual genera una perpetuación de este tipo de violencia en las mujeres.

La violencia simbólica presente en las relaciones de pareja de las entrevistadas es un tipo de violencia que solía pasar desapercibido, no obstante las mujeres lograron reconocer hechos violentos presente en aquellas relaciones abusivas que se logran visualizar como este tipo de violencia, percibiendo desde las teorías subjetivas una conducta de supremacía por parte del hombre, existiendo dominación, desigualdad y discriminación siendo presentados en distintos escenarios en los que se desenvuelven las entrevistadas. Finalmente, se logra evidenciar con respecto a las teorías subjetivas la existencia de la violencia económica hacia las mujeres entrevistadas por parte de sus exparejas, limitando la libertad de acción económica de estas, coartando el pago de alimentos y elementos básicos del hogar, existiendo una dominación monetaria por parte de ellos.

4.3.1. Codificación axial de los tipos de violencia contra la mujer

Se logran identificar los tipos de violencia contra la mujer según el grado de consciencia de las mujeres tras vivenciar tal hecho, donde estas reconocen la existencia de tres tipos de violencia durante el suceso de violencia por parte de su expareja, siendo la violencia sexual, económica y física, esta última se reconoce como búsqueda de dominación por parte del agresor acompañada de la subordinación y supremacía. Posterior a la vivencia de violencia las mujeres logran identificar la violencia psicológica y simbólica, las cuales están estrechamente relacionadas una con otra (figura 1).

FIGURA 1. *Codificación axial de los tipos de violencia contra la mujer*



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Prácticas de violencia

Las prácticas de violencia que logran evidenciar las entrevistadas, las cuales fueron ejercidas por sus exparejas, se identifican de distintos tipos según sus teorías subjetivas.

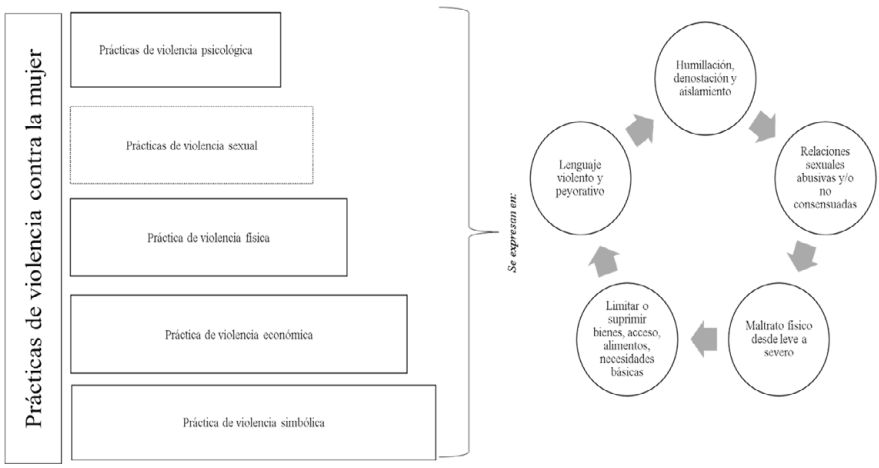
Desde las teorías subjetivas, una definición desde la práctica de violencia es que las mujeres las asumen como hechos violentos que denostan, controlan y coaccionan las acciones y/o vivencias, existiendo comportamientos que incluyen empujones, zamarreos, gritos, patadas, tirones de pelo, encierro y manipulaciones, como también el no tener acceso a alimentarse, logrando en algunos casos poner en riesgo la vida de las entrevistadas.

4.4.1. Codificación axial de las prácticas de violencia contra la mujer

Las prácticas de violencia contra la mujer se presentan como efecto dominó, donde no existe una tras la otra, siendo de mayor recurrencia la práctica de violencia sexual. Dichas prácticas se ven expresadas en un lenguaje violento y peyorativo en el ámbito social y personal que le siguen las humillaciones, denostación y aislamiento por parte del hombre

hacia la mujer, incitando a las relaciones sexuales abusivas y/o no consensuadas que conlleva al maltrato físico desde leve a severo culminando en la limitación o supresión de bienes materiales e inmateriales, siendo estas prácticas cíclicas y repetitivas (figura 2).

FIGURA 2. *Codificación axial de las prácticas de violencia contra la mujer*



Fuente: Elaboración propia.

4.5. Origen de la violencia

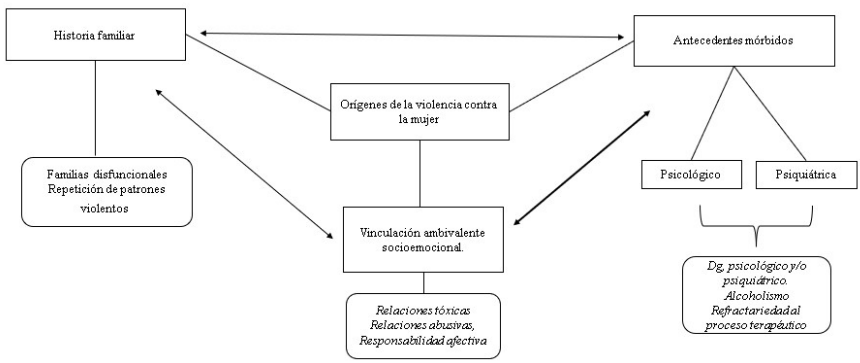
En las entrevistas realizadas las mujeres visualizan el fenómeno de la violencia contra la mujer como algo multicausal, en donde las relaciones tempranas con las figuras significativas, disfuncionalidad familiar, vinculación ambivalente socioemocional, antecedentes mórbidos, psicológicos y/o psiquiátricos serían un predictor al momento de pensar en el origen de la violencia contra la mujer.

En relación con las teorías subjetivas que las mujeres les atribuyen a las experiencias tempranas con sus figuras significativas, los que pueden ser padres, madres, hermanos y hermanas etc., en donde estas experiencias tempranas merman y tiñen las futuras relaciones socioafectivas que se generan en la vida adulta.

4.5.1. Codificación axial del origen de la violencia contra la mujer

La historia familiar de las mujeres se considera dentro del origen de la violencia contra la mujer, siendo el desarrollo de la niñez en un ambiente hostil y de violencia motivo en la repetición de patrones violentos. Así mismo, la historia familiar está relacionada de manera directa con la existencia de antecedentes mórbidos y la vinculación ambivalente socioemocional, sujeto a la presencia de patologías o trastornos que dificulten evidenciar y problematizar comportamientos inadecuados y violentos que afecten en la forma de relacionarse de las mujeres (figura 3).

FIGURA 3. *Codificación axial del origen de la violencia contra la mujer*



Fuente: Elaboración propia.

4.6. Fatores protectores y de riesgo de la violencia contra la mujer

Tras la revisión de las entrevistas, los factores protectores y de riesgo en relación con la violencia contra la mujer adoptan un significado distinto desde las teorías subjetivas. Los factores protectores son aquellos recursos personales, familiares, sociales como el apoyo familiar y apoyo profesional con los que cuenta una mujer y que le permiten romper el círculo de la violencia. Por otra parte, los factores de riesgo son toda vivencia, relación, exposición que pueda significar un potencial riesgo para la vida de una mujer a corto, mediano y largo plazo tales como la sumisión, historia de maltrato y/o abuso, siendo estas presentadas desde las teorías subjetivas de las entrevistadas. Desde las teorías subjetivas los factores de riesgo evidenciados en las entrevistas aparecen como

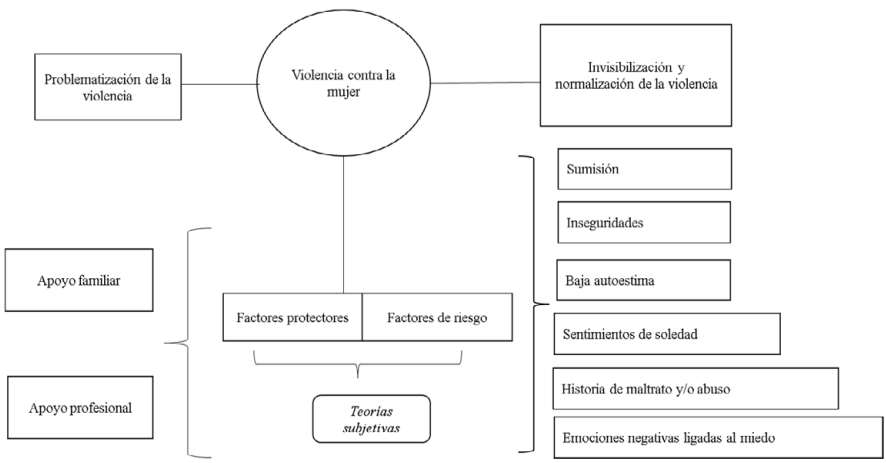
emociones negativas ligadas al miedo, a la inseguridad, baja autoestima y sentimientos de soledad.

Tras la recopilación de teorías subjetivas por parte de las mujeres dentro de los factores protectores y de riesgo se logra evidenciar la existencia de más factores de riesgo que protectores, y que desde las entrevistadas solo se logran visualizar dos, siendo mencionadas anteriormente como el apoyo familiar y el apoyo profesional.

4.6.1. Codificación axial de los factores protectores y de riesgo de la violencia contra la mujer

La existencia de los factores protectores y de riesgo de la violencia contra la mujer son visualizados desde las teorías subjetivas de las mujeres que vivenciaron este hecho, donde se logra visualizar que la problematización de la violencia puede evidenciar la existencia de esta misma, lo que puede ser considerado como una apertura a estos hechos, generando un factor protector que garantice el apoyo familiar y profesional. Por otro lado, la normalización e invisibilización de la violencia predispone un factor de riesgo, donde se hace presente la sumisión, sentimientos de soledad, emociones negativas ligadas al miedo, inseguridades, baja autoestima y la historia de maltrato y/o abuso de las mujeres (figura 4).

FIGURA 4. *Codificación axial de los factores protectores y de riesgo de la violencia contra la mujer*



4.7. Justificación de la violencia contra la mujer

En las entrevistas realizadas las mujeres visualizan la justificación de la violencia contra la mujer desde un abanico amplio de posibilidades, en la que se ven reflejadas las relaciones tempranas socioemocionales y el deseo de un cambio cognitivo y conductual en el agresor.

Este despliegue de teorías subjetivas permitió resignificar lo que se puede entender como las justificaciones que se pueden tener de la violencia hacia la mujer siendo considerado el relato de las entrevistadas en donde se enumeran de la siguiente manera:

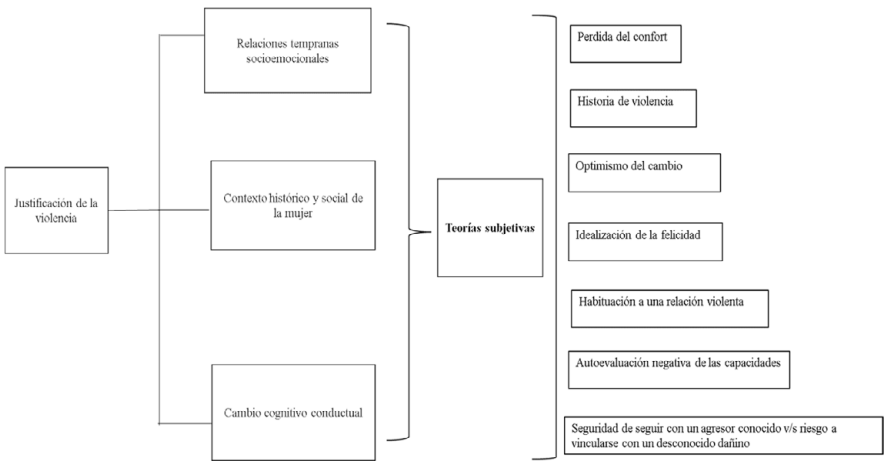
1. Optimismo del cambio: Como creo que él puede cambiar me mantengo en la relación.
2. Idealización de la felicidad: Como creo que podemos ser felices y como él puede cambiar me mantengo en la relación.
- Autoevaluación negativa de las capacidades: Como soy tonta no me doy cuenta de la violencia.
- Historia de violencia: Como viví violencia actualmente no logro visualizarla en la relación.
5. Pérdida del confort: Si termino la relación ahora, puedo perder el confort.
- Habituación a una relación violenta: Como me habitué a la relación violenta, entonces me mantengo en la relación.
7. Seguridad de seguir con alguien conocido, versus el riesgo de vincularse con un desconocido dañino: Como ya conozco a mi pareja violenta, entonces prefiero seguir con él a arriesgarme a una nueva relación con un desconocido.

4.7.1. Codificación axial de la justificación de la violencia contra la mujer

La justificación de la violencia por parte de las mujeres que la vivencian se tiende a dar por tres factores vistos desde sus teorías subjetivas, siendo reveladas por sus relaciones tempranas en el ámbito socioemocional reflejados en la idealización de la felicidad, la autoevaluación negativa de sus propias capacidades y la pérdida de confort, como también el contexto histórico y social de la mujer donde se puede observar la

historia de violencia y la habituación a una relación violenta, y finalmente, el cambio cognitivo conductual que esperaban estás de sus ex parejas mostrándose optimistas al cambio y manteniendo la seguridad de seguir con su agresor, el cual se convierte en una persona conocida antes de ponerse en "riesgo" y vincularse con una persona desconocida que puede generar el mismo vínculo dañino (figura 5).

FIGURA 5. *Codificación axial de la justificación de la violencia contra la mujer*



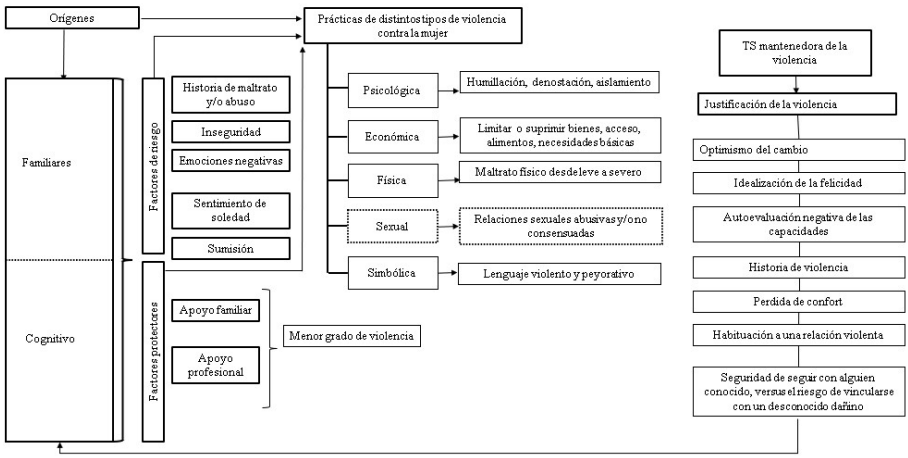
Fuente: Elaboración propia.

4.8. Codificación selectiva: Modelo comprensivo del fenómeno de la violencia contra la mujer

La violencia contra la mujer se expresa a través de orígenes familiares y cognitivas de las mujeres, donde se pueden evidenciar factores protectores y de riesgo. Los factores protectores se presentan desde la esfera cognitiva, siendo visualizado el apoyo familiar y profesional que lograron identificar, siendo esto un factor de la existencia de un grado menor de violencia y por ende se visualiza una menor presencia de las distintas prácticas de violencia. Por lo contrario, los factores de riesgo son influyentes dentro de las prácticas de los distintos tipos de violencia contra la mujer que se lograron identificar, los cuales se pueden apreciar como: psicológica, económica, física, simbólica y sexual, siendo esta última de mayor recurrencia en las mujeres. Además, se logran determinar TS

mantenedoras de la violencia, que considera la justificación de dicha violencia, donde si bien las TS son parte de la justificación a la vez también se transforman en orígenes de la violencia contra la mujer (figura 6).

FIGURA 6. *Codificación selectiva: Modelo comprensivo del fenómeno de la violencia contra la mujer*



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Dentro del análisis de los resultados de la investigación se expuso que la violencia contra la mujer es un tipo de violencia que oscila desde lo físico, psicológico, económico, simbólico y/o sexual dirigida específicamente hacia las mujeres por parte de un hombre que tiene como finalidad la dominación y/o subordinación de estas. Asimismo, Eras et al., (2021) menciona que esto se da debido a que el hombre ve a la mujer como una persona inferior mientras que ellos se visualizan como personas dominantes, generando que culturalmente se normalice la violencia contra la mujer. En base al análisis realizado se evidencia que la normalización de este fenómeno dificulta la ruptura de los ciclos de violencia, generando una transgeneralización de esta en el ámbito social y familiar. Así mismo, Trujillo (2013) considera que la sociedad y la familia fomentan comportamientos que buscan la opresión y el control de las mujeres por parte del hombre. En cuanto a las teorías subjetivas de las

mujeres, es relevante mencionar que en la manifestación de la violencia contra la mujer influyen aspectos socioculturales, familiares, demográficos y antecedentes mórbidos, impactando en las relaciones afectivas y generando patrones conductuales inestables que facilitan la incursión de prácticas violentas dentro de las relaciones de pareja.

Los hallazgos de esta investigación dieron como resultado que los motivos de la VCM se relacionan directamente con las TS mantenedoras de la violencia en donde se encontraron:

1. TS mantenedora de la violencia ligada al optimismo al cambio, en donde el grupo de mujeres investigadas presentan una distorsión cognitiva donde ven su vivencia con un falso optimismo arraigado al cambio conductual de quién es su agresor.
2. TS mantenedora de la violencia ligado a la historia de violencia, en el que el grupo de mujeres mantienen una historia familiar relacionada con la negligencia y malos tratos, generando en ellas una normalización de la violencia reproduciendo así los comportamientos violentos en sus relaciones interpersonales.
3. TS mantenedora de la violencia ligada a la idealización de la felicidad, en el cual el grupo de mujeres entrevistadas tienden a idealizar la felicidad en función de los comportamientos alusivos al ciclo de luna de miel por parte del agresor siendo mantenedores de la relación abusiva, ya que se generan con la finalidad de que la mujer invisibilice los actos violentos.
4. TS mantenedora de la violencia ligada a la pérdida de confort, la mantención de la relación violenta con base al conocimiento que se tiene del agresor y del tipo de violencia ejercida (la cual suele estar normalizada por la prevalencia del tiempo que se ha ejercido) en donde ocurre en la mujer un fenómeno de mantenimiento de la falsa sensación de confort.
5. TS mantenedora de la violencia ligada a la autoevaluación negativa de las capacidades, el pasar por una relación abusiva genera una distorsión cognitiva en quien la vivencia.

6. TS mantenedora de la violencia ligada a la habituación a una relación violenta, siendo la historia de vida de las mujeres entrevistadas la que genera en ellas una adaptación a vivencias violentas.
7. TS mantenedora de la violencia ligada a la seguridad de seguir con alguien conocido versus el riesgo de vincularse con un desconocido dañino, en donde las entrevistadas poseen un conflicto interno relacional con una nueva persona debido a la inseguridad y el miedo que esto le genera, nuevamente cayendo en un estado de homeostasis generado por la habituación de la violencia que han vivenciado previamente.

6. CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos, resulta crucial promover factores protectores en las dinámicas relacionales para disminuir prácticas de distintos tipos de violencia contra la mujer, considerando los pensamientos subjetivos de las mujeres.

Es relevante mencionar que históricamente la sociedad no problematiza la violencia contra las mujeres. Desde ello, se pretende contribuir desde un aspecto psicológico y social promoviendo herramientas para intervenciones con mujeres que han vivenciado violencia y así mismo en la desmitificación y problematización de ella para poder disminuir estas prácticas y lograr a futuro erradicar la violencia contra la mujer.

7. REFERENCIAS

Asamblea General de Naciones Unidas. (1993). Declaración sobre la eliminación de violencia contra la mujer. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286

Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. Psicoperspectivas, 15(1), 53-65. http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/739/459

Cuadra, D., Y Castro-Carrasco, P. (2021). La dimensión emocional de las teorías subjetivas. Revista de Sociología, 36(1), 57-67. https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/64426/67853

Díaz-Bravo, L; Torruco-García, U; Martínez-Hernández, M y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica. 2(7), 162-167. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf

Eras, J., Benavides, C., Benavides, J. y Ortiz, W. (2021). La violencia contra la mujer desde la perspectiva de género y sus derechos. Revista Universidad y Sociedad, 13(1), 44-52. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2003

Flick, U. (2018). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata S.L. 76.

Hernández, C y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. Revista ALERTA. 2(1), 75-79. https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. McGRAW HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A DE C.V.

León, O y Montero, J. (2015). Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas. McGraw-Hill

Otzen, T y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una Población a Estudio. Int. J. Morphol. 35(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Red Nacional contra la Violencia hacia las Mujeres. (2021). Violencia contra mujeres en Chile. Dossier Informativo: 2020-2021. https://cl.boell.org/sites/default/files/2021-08/Dossier-Informativo-Violencia-contra-Mujeres-2020-2021-Red-Chilena.pdf

Rincón, P., & Salas, J. (2021). Violencia contra las mujeres en Chile. 107-116. https://www.researchgate.net/publication/357870367_Violencia_contra_las_mujeres_en_Chile_2021

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata, S.l. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Subsecretaría de Prevención del Delito. (2020). IV Encuesta de violencia contra la Mujer en el ámbito de Violencia Intrafamiliar y en Otros Espacios (ENVIF-VCM). Resultados País. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. http://cead.spd.gov.cl/wp-content/uploads/file-manager/Presentaci%C3%B3n%20de%20Resultados%20IV%20ENVIF-VCM.pdf

Trujillo, M. (2013). Violencia contra la mujer: marco teórico y jurídico. Universidad Rafael Landívar.

Yin, R. (2009). Case Study Research. London: Sage.

Yugueros, A. (2014). La violencia contra las mujeres: conceptos y causas. Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, (18), 147-159. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322132553010

CUESTIONARIOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO: PROTOCOLO DE REVISIÓN

MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA ANDRÉS
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

MARÍA DÍAZ LIMA
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

MARÍA FARIÑA RAMOS
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

LUCÍA HERNÁNDEZ LIMA
Escuela Universitaria de Enfermería Ntra. Sra. de Candelaria

1. INTRODUCCIÓN

En 2004 en la Conferencia "Violence Against Women: Who, for What and How to Overcome It" reclama la inclusión de las universidades en los protocolos de igualdad de género, actualizándose estos términos en la segunda modificación de la "Ley 1/2022, de 3 de marzo, de segunda modificación de la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres con la participación del Sistema Universitario Vasco" (Ley 1/2022, de 3 de Marzo, de Segunda Modificación de La Ley Para La Igualdad de Mujeres y Hombres. Lunes 28 de Marzo de 2022, 2022, p. 40287). La ausencia de intervenciones de protección hace cómplices a las universidades (Vallas et al., 2016).

En 1976 surgió el término violencia de género para referirse al asesinato intencionado por parte de un hombre hacia una mujer por el hecho de ser mujer, siendo acuñado por el Tribunal Internacional de Delitos contra la Mujer (Vives-Cases et al., 2016). Sin embargo, este concepto se amplió en 1993 por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y posteriormente con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de

Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, definiendo la Violencia de Género (VG) en su Artículo 1 como: "*Todo acto de violencia (...) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o quienes estén o hayan estado ligados a ellas, (...) que tenga o pueda tener un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, así como las amenazas, en la vida pública como en la vida privada*" (2004, p. 10).

Desde ese entonces, la ONU ha celebrado cuatro Conferencias Mundiales sobre la Mujer, que han favorecido a la colocación en el ámbito político a nivel internacional la igualdad de género. Las conferencias mencionadas fueron: México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y, por último, la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), celebrada en Beijing (Pekín) que está sometida a exámenes quinquenales. La Declaración y la Plataforma de Beijing de 1995 es "una agenda con visión de futuro para el empoderamiento de las mujeres" (ONU Mujeres, 1995, p. 3). Hoy en día, sigue siendo la guía y el marco de políticas internacional más minucioso para fomentar los objetivos de igualdad, desarrollo y paz para todas las mujeres del mundo (ONU Mujeres, 1995, p.10).

La violencia contra la mujer supone un serio problema de salud pública y una violación de los derechos humanos. Además, la violencia puede incidir de forma negativa en la salud de las mujeres (OMS ONU Mujeres, 2021). Como por ejemplo la violencia sexual que produce síntomas ginecológicos y sexuales, pudiendo ocasionar alteraciones en el aparato genital e infecciones de transmisión sexual. Asimismo, el hecho de que las relaciones sexuales sean no deseadas e incluso produzcan miedo y dolor, da lugar a la aparición de fobias y supone un impedimento en el disfrute de las relaciones sexuales (Martínez Ortega, 2019, p. 161).

La violencia sexista es fruto de un sistema patriarcal en el cual la figura de la mujer se ha invisibilizado y se ha normalizado la violencia. Es más, este sistema está basado en la división de roles, por un lado, el rol del varón al que se le proporciona el poder, el control, la razón, el valor y la independencia como individuo. No obstante, el rol de la mujer se basa en la dependencia, la sumisión, el ser para y el cuidado natural hacia los demás (Martínez Ortega, 2019, p. 23). La base de esta diferenciación

entre hombres y mujeres, se halla en la prehistoria donde el hombre se centraba en la búsqueda de alimentos y herramientas para la supervivencia mientras que la mujer asumía el cuidado de los hijos (Cagigas Arriazu, 2000, p. 308). Las mujeres sufren violencia de género en todo el mundo, independientemente de la edad, cultura, clase social, nivel académico y/o económico y/o país, no existe un estereotipo acorde a la condición de la mujer que lo sufre o del lugar geográfico donde lo padece (Toro Merlo, 2013).

Desde una perspectiva legislativa, en España existe **la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**, que asegura una serie de derechos a todas aquellas mujeres que han sido y son víctimas de violencia de género con el objetivo de finalizar la relación violenta y retomar su vida. Además, con esta ley se pretende abordar la violencia de género de una manera integral y multidisciplinar. El hecho de que sea integral incluye medidas de sensibilización, prevención y detección de la violencia de género. Es por lo que en el **Capítulo 1**: **Intervención en el ámbito educativo** explica la importancia de la formación en igualdad entre hombres y mujeres, incitar al personal docente en la formación y chequear en los libros de textos la existencia de conceptos que contribuyan en la desigualdad (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra La Violencia de Género, 2004, p. 12). Asimismo, en el **Capítulo 3** se recogen **medidas de sensibilización, formación e intervención el ámbito sanitario** con el objetivo de detectar de manera precoz y proporcionar apoyo físico y psicológico a las víctimas (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra La Violencia de Género, 2004, p. 14).

Por tanto, el papel de la enfermería en Atención Primaria es esencial debido a la accesibilidad y contacto frecuente de la mujer durante su ciclo vital, logrando una detección precoz de la violencia de género (Baides Noriega, 2018).

Dentro de la violencia sobre la mujer podemos distinguir varias tipologías: psicológica, sexual, física y económica:

- **Violencia psicológica**: se fundamenta en ir en contra de la integridad psíquica y emocional de la mujer, afectando a su dignidad como individuo. Para ello, el maltratador puede emplear diversas formas como el abuso verbal, el aislamiento social, la intimidación, culpabilización, amenazas y/o desprecio. El objetivo de la violencia psicológica es imponer normas de comportamiento que el hombre establece que debe tener su pareja (Balanza Martínez et al., 2010, p.31).

- **Violencia sexual**: abarca desde la imposición de la relación sexual no deseada hasta el abuso y violación con uso de la fuerza física. Además, el maltratador emplea insultos y acusaciones durante el acto sexual tratando a la mujer como un objeto sexual. A su vez, dentro de la violencia sexual, se incluyen las siguientes formas de agresiones según Balanza Martínez y colaboradores (2010, p. 30): *Sin contacto corporal*: basado en el exhibicionismo, mensajes a través del correo o por teléfono u otras formas de comunicación (insultos sexistas); *Con contacto corporal*: sucede con el agresor o con una tercera persona a petición del agresor. En este tipo de violencia se producen tocamientos, caricias, masturbación del agresor, etc.; *Abusos sexuales no consentidos*: "*aquellos en los que el responsable obtiene el consentimiento ante una situación de superioridad manifiesta que coarta la libertad de la mujer, como puede suceder en algunas relaciones de pareja*" y *Violación agresión sexual o abuso sexual*: se introduce el órgano sexual por vía vaginal, bucal o anal e incluso otra parte corporal sin consentimiento.

- **Violencia física**: alude a cualquier acto no accidental que conlleve al uso deliberado de la fuerza, que produzcan o puedan provocar una lesión, daño o dolor en el cuerpo de la mujer. Este tipo de violencia incluye la ausencia de ayuda en caso de enfermedades o heridas derivadas de las agresiones (Balanza Martínez et al., 2010, p. 29).

El proceso de la violencia suele ser progresivo ocupando un largo periodo de tiempo. La Teoría del Ciclo de la Violencia de Leonor Walker expone que este fenómeno abarca tres fases:

Fase de acumulación de tensión

basado en el aumento de los actos agresivos del hombre hacia la mujer, comprende la violencia verbal y pueden aparecer los primeros indicios de violencia física. En esta etapa la mujer comienza a cambiar la actitud, evitando y comportándose de tal manera que no provoque al hombre a llevar a cabo estos comportamientos hostiles. La mujer considera que tiene el control y que dicha realidad desaparecerá (Walker, 2011).

Fase de agresión o explosión

tiene lugar las agresiones físicas, psicológicas y sexuales, que pueden suceder de manera conjunta o por separado. Así pues, este periodo suele ser corto y suelen ocurrir lesiones graves que pueden poner en riesgo la vida de la mujer. En esta fase la mujer suele pedir ayuda o denunciar (Balanza Martínez et al., 2010, p. 42).

Fase de reconciliación o luna de miel

el hombre emplea falsas promesas y persuasiones emocionales con el objetivo de que la mujer no decida finalizar con la relación. Para ello emplea estrategias de manipulación afectiva (regalos, disculpas, caricias). En esta fase la víctima puede llegar a pensar que todo cambiará, llegando a retirar la denuncia en el caso de que la haya puesto (Walker, 2011).

La manera más precisa de poder identificar la violencia es a través de cuestionarios validados, son aquellos que garantizan de manera inequívoca y con mayor precisión que miden los diferentes tipos de violencia según las dimensiones de cada cuestionario (Argimon Pallás & Jiménez Villa, 2013). Es por esto que se necesita examinar de manera amplia las investigaciones sobre los cuestionarios de violencia de género llevadas a cabo hasta le fecha, y una de las metodologías de mapeo más amplio es la realización de una scoping review, con el objetivo de conocer qué

se ha publicado sobre el uso de cuestionarios validados de violencia de género, recuperando evidencia internacional que sea relevante e identificando lagunas de conocimiento.

En España, el número de mujeres víctimas mortales por violencia de género entre el 1 de enero de 2003 y el 31 de diciembre de 2020 fue de 1.081. Así pues, entre el 1 de enero del año 2020 fueron asesinadas 46 mujeres por violencia de género, de estas víctimas el 26,09% tenían edades comprendidas entre los 41 y los 50 años. Además, entre el periodo del 1 de enero de 2013, primer año que se proporciona información, y el 31 de diciembre de 2020 han sido asesinadas 39 menores víctimas mortales por violencia de género Por otro lado, el número de mujeres víctimas de violencia de género aumentó un 3,2% en el año 2021, hasta 30.141. La tasa de víctimas de violencia de género fue de 1,4 por cada 1.000 mujeres de 14 y más años (INE, 2020, p. 7).

Según las estimaciones de la OMS establecen que una de cada tres mujeres han sufrido violencia física y/o sexual de pareja o simplemente violencia sexual ocasionado por terceros en algún periodo de su vida (OMS ONU Mujeres, 2021). Estas cifras conllevan a la necesidad moral y a la obligación social de eliminar este conglomerado de discriminaciones y violencias, recurriendo al ámbito educativo y legislativo. Desde el punto de vista político es necesario generar un marco jurídico que proporciona una sociedad democrática, inclusiva e igualitaria por medio de políticas feministas (Rodríguez Osuna, 2021, p. 4). Además, no es un problema que involucre solamente algunos sectores de la sociedad, sino que supone un problema de salud pública que afecta a millones de mujeres en el mundo (OMS ONU Mujeres, 2021). En numerosas ocasiones, los servicios de salud forman parte de la primera y a veces de la única oportunidad para detectar una situación de maltrato a tiempo y llevar a cabo un plan de actuación. Para incrementar la detección precoz de la violencia de género es necesario la formación del personal de enfermería. Es por ello, la importancia de la existencia de cuestionarios validados que nos permitan detectar el grado de violencia y así poder ayudar a la persona de forma eficaz (Baides Noriega, 2018).

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué cuestionarios validados han sido publicados para identificar la violencia de género en el alumnado universitario?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Identificar los cuestionarios validados sobre violencia de género aplicados al alumnado universitario, explorando sus dimensiones y presión de medida (válidos y confiables).

3.2. Objetivos específicos

- Identificar la prevalencia y factores relacionados publicados sobre la violencia de género en la pareja.
- Describir las características y los tipos de violencia de género que suceden en las relaciones de pareja.
- Conocer todo lo relacionado que mide el cuestionario: definición, tipos y factores de riesgo y consecuencias.
- Estudiar el perfil de las mujeres universitarias que sufren violencia de género.
- Identificar lagunas de conocimiento sobre el tema con cuestionarios no validados.

4. METODOLOGÍA

Se realizará una revisión de alcance o scoping review empleando el marco metodológico descrito por los autores Arksey y O´Malley (2005), siendo actualizada por el Instituto Joanna Brigg y recogido en el Manual para la Síntesis de la Evidencia (JBI, 2020). Se ha seleccionado este método por su precisión y nivel de reproducibilidad en el momento del establecimiento de las preguntas que se quieran realizar, y del análisis y extracción de la literatura con mayor nivel de evidencia a la cual

tenemos acceso, consiguiendo datos concretos que fomentan a la aportación una visión holística del tema sobre el cual se desea conseguir información (Lockwood et. al., 2019).

Esta revisión está basada en cinco fases concretas: Establecimiento de la pregunta de investigación, identificación de estudios relevantes, selección de los estudios, trazados de los datos y la última sería el acotamiento, síntesis y publicación de la información (Peters et al., 2020):

Fase 1. Establecimiento de la pregunta de investigación

Para poder realizar una estrategia de búsqueda precisa es necesario formular una buena pregunta de investigación visiblemente estructurada. Para ello, se ha formulado la pregunta de investigación en base al formato: **Población, Concepto y Contexto** (PCC), propuesto por el Manual para la Síntesis de la Evidencia del Instituto Joanna Briggs, donde se identifican: **Población**: Mujeres que sufren violencia de género; **Concepto**: Cuestionarios validados sobre violencia de género y **Contexto**: Relaciones de pareja. Así pues, la pregunta de estudio a la que se le dará respuesta es: **¿Qué cuestionarios validados están publicados para las mujeres que sufren violencia de género?**

Esta, se fracciona en distintas subpreguntas que se ahondará en esta revisión de alcance:

1. ¿Cuántos cuestionarios validados identifican violencia de género?
2. ¿Cuál es la prevalencia y factores relacionados de la violencia de género?
3. ¿Qué tipos de violencia de género se dan con más frecuencia?
4. ¿Cuál es el perfil de las mujeres que sufren violencia de género?
5. ¿Existen lagunas de conocimiento en la existencia de cuestionarios validados sobre violencia de género?

Fase 2. Identificación de estudios relevantes

En Durante el periodo entre el mes de diciembre de 2022 hasta enero de 2023 se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica exhaustiva de la

literatura publicada en el ámbito nacional e internacional, en las principales bases de datos españolas e internacionales: Cuiden, Cochrane, IBECS, LILACS, ENFISPO, SciELO y Scopus. Las palabras clave se seleccionaron según la pregunta de investigación en su palabras naturales: Mujeres universitarias, violencia de pareja y cuestionarios de violencia de género y después fueron identificadas en los Tesauros especializados Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS) y Medical Subject Headings (MeSH) según corresponda a cada base de datos. Dichas palabras claves fueron combinadas con los operadores booleanos "AND" y "OR" formando sus estrategias de búsqueda.

Fase 3. Elección de los estudios

Se realizó una selección de los datos de manera independiente y, su posterior análisis según los criterios de elegibilidad.

Criterios de inclusión:

- Investigaciones de metodologías múltiples (cualitativos y cuantitativos) sometidos a los criterios de inclusión y exclusión, establecidos tras una primera búsqueda piloto. Seguidamente, se expondrán los criterios que se utilizarán para la revisión, acorde al Manual del Instituto Joanna Briggs (2020), en el que se recomienda especificar la población, el concepto, el contexto, los tipos y fuentes de literatura de interés.
- Población: Mujeres universitarias que están sufriendo violencia de género.
- Concepto: El concepto primordial que se debe tener en cuenta para su inclusión son los cuestionarios que identifiquen violencia de género en mujeres.
- Contexto: Se incluirán todos los tipos de violencia de género que pueda llevar a cabo el agresor en la pareja, así como, los artículos en castellano e inglés. Se examinará toda la literatura publicada y revisada por pares, así como, los cuestionarios utilizados en otros países.

En la presente revisión se incluirán estudios divulgados desde enero de 2008 hasta enero de 2023.

- Tipos y fuentes de literatura

Esta scoping review englobará la situación actual de las publicaciones sobre investigaciones de metodologías múltiples que traten sobre cuestionarios validados sobre violencia de género, las características, los factores y el perfil más determinado a sufrir violencia de género.

Criterios de exclusión:

- Se eliminarán los estudios que no correspondan con los criterios de inclusión mencionados anteriormente. Además, se excluirán aquellos sin evidencia de publicación (Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster). Por otro lado, se eliminarán los artículos cuyos idiomas no sean castellano e inglés; y los que no estén accesible desde la biblioteca de la Universidad de La Laguna. Se excluyen también los artículos cuyo contenido no esté relacionado con el ámbito de la violencia de género y que no empleen como herramienta de detección los cuestionarios validados. Tampoco se abordarán otras publicaciones tales como: cartas, comentarios o editoriales, protocolos de estudio, resúmenes y presentaciones de conferencias o congresos.

Fase 4. Trazados de los datos

Se realizará una extracción de datos de los artículos que cumplan con los criterios de elegibilidad e base a los criterios recomendados por el Manual para las scoping review de JBI (2020), desglosa de cada uno de ellos los siguientes conceptos: Los autores, el título, el año y el país de publicación, los participantes en su tamaño muestral y características sociodemográficas, los objetivos del estudio, el periodo de tiempo en el que se lleva a cabo la investigación junto con la metodología que se emplea y, por último, los principales resultados que se obtuvieron.

FASE 5. ACOTAMIENTO, SÍNTESIS Y PUBLICACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIOS:

Para responder a los objetivos del estudio y a las preguntas de investigación, así como poder mapear descriptivamente los datos en base a su clasificación cuantitativa y cualitativa. los objetivos que se establecen en la revisión y empleando un enfoque descriptivo cualitativo, los datos hallados en los diferentes estudios se organizarán en cinco categorías conceptuales o temáticas.

- *Análisis de la selección de los artículos:* a) Se comenzó la selección de artículos a partir de una revisión del título y resumen, para eliminar aquellos que no estuvieran relacionados con el tema de estudio. A continuación, se realizó la lectura del resumen de los artículos seleccionados en la primera revisión, escogiendo los que abordaban el tema de la investigación. Luego se lleva a cabo una lectura completa de los textos de los artículos que cumplen los criterios de inclusión. El cribado específico se reflejará en el Flujograma PRISMA (Page et al.,, 2021).

- *Extracción de la información y organización de los resultados*: Cuantitativamente identificando frecuencias y proporciones, de los aspectos de las publicaciones como los años, tipos de metodologías, tamaños muestrales y número de cuestionarios y finalmente un análisis cualitativo para responder más en profundidad a las preguntas de investigación, que se describirán en base a cinco categorías temáticas que permitan describir cada pregunta específica del estudio y abordaran los siguientes bloque temáticos o categóricos: 1) Prevalencia y factores relacionados de la violencia de género en la pareja; 2) Características y los tipos de violencia de género en la pareja; 3) Contexto donde suceden los casos de violencia en la pareja; 4) Perfil de las mujeres que sufren violencia de género en la pareja y 5) Lagunas de conocimiento sobre violencia de género.

5. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y SOCIOSANITARIA

La universidad debe cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en concreto con la igualdad de género, para contribuir a una sociedad más justa y cumplir con la legislación, según se establece en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de Marzo, Para La Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. Los protocolos universitarios deben impedir las desigualdades entre el alumnado por razones de género, ya que estas vulneran sus derechos, afectando su rendimiento académico, salud, física y mental, aumentando sus posibilidades de fracaso y abandono, hechos que perpetua la ausencia de igualdad de oportunidades en el desarrollo académico. Para impedirlo se debe impulsar la integración del enfoque de género y la epistemología feminista en las universidades, así como la creación de redes apoyo a las víctimas como se plantea en el Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025 (Instituto de las mujeres, 2022, p. 2).

Varios autores afirman que el sexismo y los estereotipos de género pueden llegar a convertirse en un precursor de la futura violencia en pareja (Saldarriaga Genes et al., 2021, p. 37). Según Madolell, Gallardo y Alemany "*Es necesario diseñar e implementar programas de intervención en la universidad con el objetivo de educar en y para la igualdad que ayudarán a deconstruir estereotipos y actitudes sexistas y construir un nuevo sistema de creencias y valores basados en la igualdad de género*" (2020, p. 299). En la actualidad, aún existen creencias o actitudes que favorecen la desigualdad de género a pesar de los grandes avances que han tenido lugar en nuestra sociedad desde hace años atrás. Esta disparidad de igualdad entre hombres y mujeres establece una visión estereotipada, que se refleja en la asignación de roles de género y que son asumidos en el contexto social actual, lo que da a entender que aún falta un inmenso progreso por hacer en la sociedad moderna.

6. CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener conflicto de intereses de ningún tipo.

7. REFERENCIAS

Argimon Pallás, J. M., & Jiménez Villa, J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica* (Elsevier, Ed.; Cuarta edición).

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, *8*(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Aromataris, E., & Munn, Z. (2020). JBI Manual for evidence synthesis. Chapter 11: Scoping Reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBI* (Issue February). https://doi.org/10.46658/jbirm-17-08

Baides Noriega, R. (2018). Violencia de Género: Papel de Enfermería en la Prevención Secundaria desde Atención Primaria. *Enfermeria Global*, *51*, 484–496. https://doi.org/10.6018/eglobal.17.3.307241

Balanza Martínez, P., Bonilla Rasines, E., Cámara Mesegue, J., Canovas Cuenca, S., Díaz García, I., Garriga Puerto, A., González Matas, J. M., López Sabater, R., López Sánchez, D., Martín Marzo, M. S., Martín García-Sancho, J. C., Martínez Martínez, J., Martínez Serrano, J., Ortiz Oria, M. de los Á., Pedreño Aznar, A. M., Pujalte Martínez, M. L., Sánchez Carreño, C., Serra Alemán, E., & Valero Ruiz, E. (2010). *Atención en salud mental. Guía de Práctica Clínica*. https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_470_maltratadas_compl.pdf

Ley 1/2022, de 3 de marzo, de segunda modificación de la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres. Lunes 28 de marzo de 2022, Boletón Oficial del Estado 40253 (2022). https://www.boe.es

Cagigas Arriazu, A. D. (2000). *El patriarcado, como origen de la violencia doméstica* (Monte Buciero, Vol. 5, pp. 307–318).

INE. (2020). *Víctimas mortales por violencia de género. Boletín estadístico anual*.

Instituto de las mujeres. (2022). *III Plan estratégico para la igualdad efectiva de mujeres y hombres 2022-2025*. https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1824.pdf

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género, BOE 1 (2004). https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-7685-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE 1 (2007). https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf

Lockwood, C., dos Santos, K. B., & Pap, R. (2019). Practical Guidance for Knowledge Synthesis: Scoping Review Methods. *Asian Nursing Research*, *13*(5), 287–294. https://doi.org/10.1016/j.anr.2019.11.002

Madolell Orellana, R., Gallardo Vigil, M. Á., & Alemany Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado*, *24*(1), 204–224. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148

Martínez Ortega, R. M. (2019). *Atención y cuidados profesionales a mujeres víctimas de Violencia de género*. Fuden.

OMS ONU Mujeres. (2021). *Violencia contra las mujeres, estimaciones para 2018: estimaciones mundiales, regionales y nacionales de la prevalencia de la violencia de pareja contra las mujeres y estimaciones mundiales y regionales de la prevalencia de la violencia sexual fuera de la pareja contra las mujeres*. http://apps.who.int/bookorders.

ONU Mujeres. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing Declaración política y documentos resultados de Beijing+5* (UNO). https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*. https://doi.org/10.1136/BMJ.N71

Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. In Aromataris E & Munn Z (Eds.), *JBI Manual for Evidence synthesis: Vol. Chapter 11* (pp. 406–451). . https://synthesismanual.jbi.globalhttps://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12

Rodríguez Osuna, M. (2021). *Análisis de la percepción sobre la violencia de género y acoso por razón de sexo en la universidad* [Universidad de Córdoba]. https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/

Saldarriaga Genes, G., Cárdenas Serrato, P. I., González Suarez, N. M., Velásquez Higuita, F. A., Díaz Usme, O. S., & Ruidiaz Gómez, K. (2021). Creencias sexistas y actitudes de violencia de género. Situación de estudiantes universitarios del área de la salud. Cartagena - Colombia. *Enfermería Global*, *20*(62), 35–64. https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.427171

Toro Merlo, J. J. (2013). Violencia sexual. *Revista de Obstetricia y Ginecología de Venezuela*, *73*(4), 217–220. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0048-77322013000400001

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, *22*(13), 1519–1539. https://doi.org/10.1177/1077801215627511

Vives-Cases, C., Goicolea, I., Hernández, A., Sanz-Barbero, B., Gill, A. K., Baldry, A. C., Schröttle, M., & Stoeckl, H. (2016). Expert Opinions on Improving Femicide Data Collection across Europe: A Concept Mapping Study. *PLoS ONE*, *11*(2), 1–14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148364

Walker, L. (2011). *Características psicológicas y sociales de las víctimas de violencia conyugal que se encuentran en el Ciclo de Violencia descrito por Leonore Walker, usuarias del centro de atención integral contra la Violencia Intrafamiliar (CAVIF) de la ciudad de Bogotá* (Uninca).

PROPUESTAS FORMATIVAS DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL PARA LA ATENCIÓN A MENORES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

ALICIA ELADIA HERMOSO SOTO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género en la actualidad supone un problema a nivel internacional, prevalente y de difícil gestión, para lo que se necesita actuación interrelacionar y coordinada entre diferentes agentes sociales y sanitarios (Chust-Morató et al., 2021). Esta problemática no solo afecta a madres que la sufren, sino también a sus hijos e hijas, como así mencionan Rosser et al. (2020), quienes además destacan la necesidad de intervención desde la protección para su bienestar.

Esta intervención con menores en situación de violencia de género desde la coordinación de agentes especializados en la materia se contempla en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, donde se recoge que desde los distintos servicios especializados se ha de detectar, dar respuesta específica, derivar y coordinar los diferentes casos.

Para ello, es necesario la puesta en práctica de normativa que vele por la garantía de la formación en materia de género de profesionales que intervengan con estos/as niños y niñas, junto con la actuación de la academia que permita la creación de espacios igualitarios que así lo solidifiquen, como consta en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

No obstante, para crear estos espacios y este cambio hacia una perspectiva de género en la formación, es necesario, según Barón (2019) abrir

la mirada más allá de la mujer, generando así un campo de acción e investigación desde la academia que permita ahondar en esta visión, teniendo en cuenta a colectivos más diversos y encajando así la parte de menores en esta situación. Supondría de esta forma un cambio a nivel interno y hacia este mismo, analizando las relaciones y creando políticas en base a esto.

Piedra (2022) considera que la universidad juega un papel fundamental en la cultura generada entre el prototipo de hombres y mujeres, por lo que, es encargada de crear conciencias entre el estudiantado y personal investigador para la toma de decisiones que permitan una transformación social y cultural para el desarrollo de la mujer. Esto conlleva, por consiguiente, de nuevo, una ampliación en la apertura hacia un punto de vista más feminista en la academia y, junto a ello, mayor alcance de formación e investigación que genere herramientas de intervención de impacto para menores en situación de violencia de género.

Este mismo énfasis en la academia como punto clave de transformación hacia un enfoque feminista también lo apoyan Fondón y Alzás (2023), quienes señalan la falsa creencia de contar con sociedades igualitarias que realmente no lo son y que frenan la actuación tanto en aspectos de género en general, como en violencia de género en particular. De ahí que ahonden en la importancia de contar con planes de actuación que incluyan la perspectiva de género en la enseñanza desde sus inicios para desmontar esas creencias tan extendidas y poder deconstruir al profesorado, alumnado y equipos de gestión.

Autorías como las de Eriksen et al. (2022) consideran que todas estas estrategias destinadas a la formación, especialmente dentro de los campus universitarios, han de orientarse a la justicia social, transformación en cuanto a la perspectiva de género y con base feminista para que tengan una eficacia real. Las estrategias que señalan se destinan a la creación de comunidades de apoyo a supervivientes de agresión sexual y dotar de educación para la prevención en violencia de género, mejorando recursos económicos y humanos. Así como es importante centrar esta formación en la prevención y erradicación de la violencia de género, contando con herramientas para su actuación y dirigidos, según Chapa, et al. (2022) por personal de la comunidad universitaria.

Los centros y docentes son base del desarrollo de programas de igualdad entre el alumnado (Álvarez et al. 2021). De ahí que se considere, una vez más, imprescindible el papel de la universidad como centro transmisor de conocimientos y habilidades (docencia e investigación), así como de valores. Pichardo y Puche (2019) señalan que concebir a la academia solamente como espacios de conocimientos hace que no se atienda a personas más vulnerables, reforzando barreras epistemológicas, por ello, recurren a la creación de espacios colectivos y amigables y se fomente la visibilidad de estas personas. La universidad, por tanto, es base en la eliminación de estas barreras, formando al alumnado y al profesorado para que cuente con herramientas clave para la intervención y mediante investigación, modificación y adaptación de los currículums (De la Rosa et al.,2022).

Realizar un refuerzo y ampliación en valores igualitarios y contar con formación afectivo-sexual en los diferentes niveles educativos, sería considerado una propuesta positiva según Díaz-Aguado et al. (2020), quienes, además, ven conveniente disponer de esos programas formativos específicos en el profesorado y materias integradas en los planes del centro.

Las medidas preventivas y de atención a la violencia de género, han de darse desde los distintos ámbitos de intervención, orientándose según Garcés et al. (2020) a las situaciones particulares de cada contexto, valorando el pluralismo de las universidades, la diversidad y el respeto, algo que debe ser base formativa de profesionales, incorporando también la perspectiva de género, competencias de análisis crítico e intervención y dotar de significado a las experiencias de violencia del alumnado.

Es partiendo de esta base de formación universitaria con lo que se busca futuras propuestas formativas que deriven de la experiencia de profesionales que intervienen con menores en situación de violencia de género.

Este aporte se enmarca en un estudio más amplio que supone una tesis doctoral.

2. OBJETIVOS

El objetivo en este aporte trata de indagar en las implicaciones formativas que surgen de las vivencias de profesionales del ámbito de la educación, psicología y trabajo social.

Donde se plantean las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Cómo perciben la formación recibida los/as profesionales de la educación, psicología y trabajo social en relación a su intervención con menores en situación de violencia de género?
- ¿Qué propuestas realizan para la mejora de la formación y, por consiguiente, intervención con menores expuestos/as a violencia de género?

3. METODOLOGÍA

El metódo utilizado en este aporte es cualitativo, concretando en la fenomenología feminista. Para ello, se profundiza en el discurso de los/as participantes a través de entrevistas, relatos y esquemas. Es con el uso del enfoque fenomenológico hermenéutico con lo que se indaga en la vivencia y experiencia (Suddick et al., 2020), es decir, en la percepción que ellos y ellas tienen acerca de su intervención con menores en situación de violencia de género.

3.1. Participantes

Para este aporte, participan un total de 45 profesionales procedentes del ámbito de la 17 educación (educación infantil, primaria, social o pedagogía), 16 trabajo social y 14 psicología que cuenten con experiencia en la intervención con menores en situación de violencia de género, lo que suponen estos los criterios de selección muestral.

Para dicha selección se sigue el muestreo de casos homogéneos dentro de sus ámbitos de intervención profesional y, por otra parte, muestreo en bola de nieve que conlleva a la localización de personas con el perfil requerido. Todo esto se realiza gracias al personal de centros específicos de atención a la mujer, universidad y la realización de talleres en la línea de la temática.

3.2. Instrumento y proceso de recogida de datos

Los instrumentos que se usan aquí se centran en el discurso y narrativa de las personas que participan, siendo estos principalmente entrevistas, tanto presenciales como online, esquemas y relatos. Con la entrevista se recopila información acerca de temas concretamente que tengan relación con la experiencia de intervención señada, es decir, la formación recibida en materia de intervención con menores en situación de violencia de género y propuestas señaladas. De modo que se focaliza esta búsqueda en la formación que reciben estas personas y qué aportes consideran de valor a tener en cuenta para futuras formaciones y/o actuaciones.

Con el relato destacan su experiencia formativa, así como con el esquema se puede ver habilidades y competencias necesarias para la intervención, lo que supone un enriquecimiento del discurso recopilado con anterioridad.

Estos instrumentos han sido elaborados en ad hoc a partir de estudios que se han llevado a cabo previamente (Hermoso, 2018)

Los protocolos de consentimiento informado y de confidencialidad son aspectos que se tienen en cuenta para llevar a cabo este estudio y velar por la protección de datos de las personas participantes.

3.2. Análisis de datos

Para el análisis de datos se tiene en cuenta la teoría fundamentada que da lugar a una localización y compendio de datos de los/as participantes que permite ahondar en los mismos y la comprensión del fenómeno de estudio que subyace en los mismos (Charmaz y Thornberg, 2020). Así, se explora el discurso de las personas participantes (Guerrro et al., 2017), localizando resultados de valor para el estudio (Linares et al., 2019) y que proceden de sus propias formas de ver y vivir sus realidades (Neubauer et al., 2019). Para ello se utiliza la comparación conste y la saturación teórica como estrategia sistémica.

De esta manera, se realiza una lectura pormenorizada de los datos procedentes del discurso de las personas que participan, seleccionando aquellos fragmentos que supongan mayor relevancia e impacto para este

aporte de investigación y que encajan con nuestro objetivo. A continuación, se vuelve a releer la información ya acotada en cuanto a qué nos va a ser de mayor utilidad y se comienza a buscar categorías que emerjan de aquí. Posteriormente, una vez seleccionadas categorías generales, se ahonda en la localización de subcategorías que enriquezcan el estudio. Todos estos datos se recogen en Atlas ti 22.

El sistema de categorías generado se muestra a continuación.

TABLA 1: *Categorías.*

PERSPECTIVA DE GÉNERO	General	Propuestas formativas referentes a la inclusión de perspectiva de género de forma general.
	Tipos de violencia	Propuestas formativas específicas en la introducción y contextualización de formas de violencia cuya base es el género.
	Interseccionalidad	Propuestas formativas que tengan en cuenta la variedad de desigualdades existentes por razón de género, junto con otras cuestiones sociales como la cultura o el lenguaje.
MECANISMOS DE ACTUACIÓN	Detección y prevención	Propuestas formativas orientadas a la detección y prevención de casos de violencia de género y menores en situación o en riesgo de esto.
	Intervención	Propuestas de formación que implementen el conocimiento en herramientas e instrumentos clave para la intervención con menores en situación de violencia de género.
	Participación de víctimas	Propuestas formativas que permitan la actuación con menores en situación de violencia dándoles voz principal y generando una atención específica para este tipo de casos.
ACTUALIZACIÓN Y PRÁCTICAS	Actualización de contenido y prácticas	Propuestas formativas que busquen la actualización constante y cuyo objetivo sea su realización de forma práctica.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Proponiendo la introducción de la perspectiva de género. Enfoque de género, vertientes de la violencia e interseccionalidad.

Los/as participantes en este estudio destacan como propuesta esencial la introducción de la perspectiva de género en la futura formación de profesionales de la educación, psicología y trabajo social (f=36). Destacando aquí las distintas vertientes que tiene la violencia por cuestiones de género y cómo incluye en a los/as menores en exposición de esta, el enfoque de género en general y, por último, el aspecto de la interseccionalidad para actuación con este colectivo.

En primer lugar, se hace referencia a la visión de los/as participantes en cuanto a la violencia y sus posibles vertientes por cuestiones de género, así como su influencia en menores en exposición a violencia de género.

De esta forma puede observarse como María, psicóloga, narra lo siguiente:

> "Me gustaría que en la carrera se metiera una asignatura, igual estoy siendo un poco fantasiosa, estamos trabajando para que se conozcan los tipos de maltrato que hay". (id. 2:15, ref. 42)

En este caso, María habla concretamente de los distintos tipos de maltrato que puede recibir un/a menor de manera general, aclarando a continuación lo siguiente:

> "En la carrera, metería la igualdad de género y explicaría bien qué es la violencia de género, y diferenciaría bien lo que es la violencia de género y la violencia intrafamiliar (…) Y también debería de darse en la facultad una asignatura que fuera menores en riesgo y ahí meter todo, menores expuestos/as a violencia de género porque están en riesgo grave, por supuesto, claro, menores con familias multiproblemáticas, no sé, con muchos problemas" (id: 2:16, ref. 40)

Concretamente, un tipo de violencia que puede afectar a estos/as menores también es la que señala Míriam, educadora,

> "la violencia sexual es un tema muy peliagudo y (…) no se profundiza verdaderamente en lo que es de verdad, como en los colegios, la familia y los servicios comunitarios en sí." (id.20:19, ref. 42 – 43)

Así, puede verse cómo los/as menores se encuentran en riesgo tanto por verse dentro de una situación de violencia de género como, además, poder contar con otros factores que afectan directamente a la evolución de estos/as niños y niñas. Algo a tener muy presente de cara a su intervención.

Manuel, psicólogo, apoya resumiría estas propuestas como:

> "Conocer en profundidad (a través de investigación y experiencias de campo) los mecanismos que subyacen a esta violencia, tanto del agresor como de las víctimas." (id.8:6, ref.5)

Los/as profesionales, finalmente, coinciden en que la base de esta propuesta de introducción de conocimientos en mecanismos y tipos de violencias, no tienen otro fin que poner al menor en el centro de la actuación, conocer cuáles son los factores y causas que le ponen en peligro y actuar. Como así señalaba Alma, educadora:

> "No sé si es como tal la violencia de género algo a trabajar a parte de la violencia doméstica, pues considero que el resultado en el menor (por lo aprendido) es el mismo." (id:23:11, ref. 4)

Todo esto además, lo enfocan los/as profesionales desde un punto de vista de oportunidad de cambio hacia una futura formación y, por lo tanto, hacia profesionales más sensibilizados en la temática, como así menciona Nerea, trabajadora social,

> "creo que sería transversalmente cuestionar, debate, reflexionar,… sobre los cambios sociales, lo heredado lo nuevo, los modelos de familia, el empoderamiento de las personas, intervenir desde las potencialidades y oportunidades y no desde las debilidades y amenazas." (id. 45:13, ref.4)

Además de este enfoque concreto de los tipos de violencia, se señala también la perspectiva de género en general y su introducción como propuesta para futuros/as profesionales de los ámbitos señalados y su intervención con menores en situación de violencia de género.

Esta perspectiva de género de forma general se refiere en gran medida al enfoque feminista dentro de los planes de estudios, como señala Maite, psicóloga: "*hablar de ello, de la violencia de género, del machismo, del patriarcado.*" (id: 7:19, ref. 65). Así como sería considerable

introducir esta sensiblización de forma transversal, como señala Olivia, trabajadora social:

> "los profesores deberían estar formados en esto para impregnarse de esa mirada. luego claro, cuanto más azúcar más dulce (…) pero tener una formación en género de forma trasversal a todas las asignaturas debería darse, vamos, estamos tardando, porque se ven muchas barbaridades." (id.36:13, ref.3)

No obstante, son más los discursos que buscan la introducción de la perspectiva de género en el currículum más que de forma transversal, como es el caso de Natalia, educadora: "*perspectiva de género en todas las asignaturas, una signatura que fuera obligatoria, no optativa." (id.22:1□, ref.□□).* O también quien aboga por ambas cuestiones, como Concha, psicóloga: *"Formación en género desde el primer momento, de forma transversal y específica.*" (id.10:17, ref. 5)

Independientemente de cuál sea la versión en la que se pretenda introducir este enfoque de género dentro de la formación de futuros/as profesionales que intervendrán con menores en situación de violencia de género, todos/as coinciden en lo necesario que es esto para una correcta actuación con estos/as niños y niñas.

Así como, se destaca la importancia de tener en cuenta la interseccionalidad y tomarla como propuesta.

La interseccionalidad supone el tener en cuenta diversos factores que hacen que una persona se vea discriminada por diversas causas, género, cultura, idioma… Esto afecta directamente a la intervención con menores en situación de violencia de género y que tiene relación con lo anteriormente tratado en el apartado de los distintos tipos de violencia. Es de valor contar con este enfoque interseccional porque, como ya se mencionaba, se ha de poner el foco en el/la menor y, por consiguiente, su entorno.

Esto supone una barrera en a intervención con estos/as niños y niñas y sus madres, en la relación que formemos con ellos/as, como así señalaban algunos/as participantes como Roberto, psicólogo, quien narraba lo siguiente:

> "Creo que es importante que hubiera competencias relacionadas con la interseccionalidad, creo que es importante que se empiecen a desarrollar competencias en esa línea, hay que saber en que mundo vivimos para luego intervenir y no ser partícipe de ciertas dinámicas, (…) No sé si lo principal pero sí es bastante importante, está claro que si se va a trabajar con esta población lo que tiene que ver con lo relacional porque al final en espacios terapéuticos se trabaja con lo relacional, yo no salgo un bolígrafo de psicólogo y eso va a generar… todo va a funcionar en base a como me relaciones con quien tengo delante, lo que vayamos a debatir, lo que vayamos a acordar… entonces es muy importante específicamente el cómo relacionarse con una población, no de una forma específica porque cada persona es un mundo, y si tu trabajases en un puesto igual que el mío, no te comportarías como yo, pero sí que tiene que haber unos mínimos que cada cual va adaptando a su proceso de relacionarse. No invalidar discursos, no generalizar, en situaciones de gravedad gestionar para no generar más dolor al hecho de contar esa experiencia. Y luego cada cual lo adapta a su forma de ser." (id.6:13, ref.50)

Esta relación que marcamos con la/s otra/s persona/s dependerá mucho también de nuestras propias limitaciones, donde aquí una de ellas sería el idioma, como señalaba Natalia, educadora:

> "Algo de idiomas también, porque sí que es verdad que yo o he estudiado por mi cuenta, pero sí que te abre muchas puertas en ámbitos de exclusión, más que laboral, para poder comunicarte con personas. " (id.22:16, ref. 37)

Estas cuestiones de relación, respeto y creación de vínculos son propuestas de nuestros/as participantes que consideran de valor para trabajar la interseccionalidad desde la perspectiva de género y para una óptima intervención con menores en situación de violencia.

Mecanismos de actuación con menores en situación de violencia de género. Detección, prevención e intervención desde su puesta en primer plano.

Las personas participantes en este estudio otra de las propuestas que señalan como fundamentales son las relacionadas con los mecanismos de actuación con menores en situación de violencia de género (f=42), siendo estos la detección precoz, prevención e intervención, así como su puesta en primer plano y adaptación de todo el proceso en base a esto mismo.

La intervención como tal con menores en situación de violencia de género es una de las propuestas más destacas por profesionales que ya hacen, o han hecho, su labor en estas circunstancias y que lo introducirían de cara a futuros/as profesionales de su misma área. Esta intervención se detalla concretamente en la formación concreta en la utilización de instrumentos y herramientas clave para la correcta actuación con estos/as niños y niñas. Desde esta propuesta, son ellos/as mismos/as quienes a través de su experiencia y discurso proponen acciones concretas a incluir en futuras formaciones, como así se contempla a continuación.

El aspecto de contar con protocolos de actuación específicos en materia de intervención es algo que destacan estos/as profesionales como el caso de Concha, psicóloga: "*Protocolos de actuación a nivel legal y profesional*" (id.10:16, ref.4). A quien le apoya Henar, psicóloga También: "*Procesos legislativos y judiciales de estos procesos*" (id.11:14, ref. 4).

Junto con los procesos y protocolos judiciales, que es algo que demandan por cuestiones de intervención a mayor escala y con relación administrativa, también se contempla como algo muy a tener en cuenta la intervención psicológica, como así destaca Rita, psicóloga:

> "Intervención psicológica con víctimas de violencia de género. Servicios relacionados con la atención a víctimas de violencia de género." (id.14:19, ref. 4)

A este punto de vista tan necesario para nuestros/as participantes, se centran las propuestas de intervención psicológica en aspectos que se centren exclusivamente en áreas a trabajar dentro de este punto pero concretamente con personas que han sufrido o sufren violencia de género, como señala Olivia, trabajadora social:

> "A nivel general, creo que todo lo que esté relacionado con gestión emocional debería de estar incluido, en el ámbito de lo social todo el tema de resiliencia debería estar incluido, desarrollar capacidades para estimular la resiliencia me parece importante.." (id.36:14, ref. 3)

Algo que sostiene también Pilar, educadora: "*Inteligencia emocional y resolución de conflictos.*" (id.29:14, ref.4)

Todo esto, iría de la mano con aspectos de la intervención que están más relacionados con el/la propio/a profesional. Es decir, son propuestas

orientadas al desarrollo de habilidades que permitan crear vínculo con la persona a tratar, como serían la comunicación, la iniciativa o la empatía que destaca Martín, educador (id: 34:5, ref.4)

Incluso, esto último, de aspectos a introducir a nivel formativo pero que tienen que ver con el desarrollo de la persona profesional en sí, es lo que comenta Blanca, trabajadora social: "*Supervisión de casos. Cuando los profesionales tenemos experiencia a veces nos cuesta ser autocríticos*" (id.40:15, ref.5). Pese a ser algo que requiere de otras personas, es una tarea de autoconocimiento y de introspección en la tarea desempeñada, de ahí que se señale como propuesta futura.

Es esta necesidad de interrelación con otros/as profesionales de la intervención con lo que finaliza este apartado de propuestas, como destaca Maite, psicóloga: "*creo que falta aquí también esto de interrelación, es como que los departamentos no están conectados entre ellos*" (id.7:18, ref.65). Es de importancia tener en cuenta que la atención a menores en situación de violencia de género no es algo que se haga de forma individual, sino que necesita de un equipo multidisciplinar y coordinado que favorezcan el desarrollo del/la menor.

Otra propuesta destacada en esta línea de actuación concreta es el hecho de contar con detección precoz de casos y prevención a nivel social. Esto es debido a la gravedad de la situación y la importancia de atajar cuanto antes con la misma, como así destaca Almudena, trabajadora social: "*Las alarmas que nos indican que un/una menor está sufriendo violencia*" (id.39:17, ref. 4), quien considera alarmante la situación.

De ahí, que surja esta misma preocupación y, por tanto, propuesta para ello, como la de Clara, trabajadora social: "*Detección precoz y sensibilización de la población en general*" (id.41:11, ref. 4). Aquí entra en juego también esta prevención desde la sensibilización hacia la sociedad en general, no de forma individualizada.

Participantes como Manuel, psicólogo, destaca la importancia de todo esto como recurso de actuación, como así demuestra:

> "El análisis de los factores de prevención y protección, entidades implicadas, consecuencias de la revictimización, recursos comunitarios, abordaje en los distintos contextos de relación de los menores, etc." (id.8:18, ref.5)

Como se señalaba, es fundamental contar con propuestas de actuación desde la detección precoz en estos casos debido a su gravedad, así como contar con sistemas de prevención que impliquen a la sociedad en general.

Pese a que este tipo de propuestas se dan en menor medida que las anteriores, es destacable reseñarlas debido a su valor en cuanto a poner en primer lugar a las víctimas, en este caso a los/as menores en estas circunstancias, de modo que, se plantea, como señala Almudena, trabajadora social: "*Focalizarse en el/la menor, en la carga que va acumulando con las diferentes situaciones de violencia que vive*." (id.39:15, ref.4)

Así, toda actuación realizada será como muestra Violeta, psicóloga: "*desde la perspectiva de la víctima directa, mujer, como de sus hijos o familiares afectados*." (id.16:16, ref.4)

De esta forma, se les estará haciendo partícipes de todo el proceso de actuación y recuperación, como así señala Manuel, psicólogo: "*es clave para esto, se necesita hacer partícipe a niños, niñas y adolescentes en sus necesidades para poder ayudarlos.*" (id.8:19, ref.5)

Inclusión de actualización de contenidos y prácticas formativas para la atención a menores en situación de violencia de género.

Las personas participantes en este estudio destacan la actualización de contenido para una correcta atención a menores en situación de violencia de género, siendo esto una propuesta reseñable a tener en cuenta.

Esta actualización, está ligada a la práctica debido a su utilidad. Nuestros/as participantes señalan que el hecho de actualizar el contenido es adaptarlo a la realidad, de manera que se cuenta así con un modelo de aprendizaje oriento a su desempeño real, pues son muchas las personas que informan de esta falta de contacto con el trabajo de campo.

Ejemplo de ello es lo que señala Rita, psicóloga, quien narra lo siguiente como propuesta: "*Actualización de servicios relacionados con la*

atención a víctimas de violencia de género." (id.14:5, ref.5). Aquí se puede observar cómo sería esta puesta en práctica del contenido actualizado.

Otro caso, el de Lidia, educadora, muestra: "*Más práctica, más casos clínicos, como que digamos que se pongan más en situación y cómo lo resolverías y eso.*" (id.19:14, ref.39). Recalca de nuevo, la necesidad de trabajo real y, por consiguiente, la propuesta de prácticas.

Estos/as participantes buscan la aplicación práctica de su formación, por tanto, la actualización de esta, de ahí que lo propongan como clave para una correcta atención a este colectivo. Así destacaba José, educador, su opinión al respecto:

> "En el ámbito social las cosas cambian y lo que el mundo era hace dos años ya no, entonces aquí que un tanto por ciento, aunque sea simbólico, tenga que ver con el momento, que en esa disciplina sirva para ese momento, porque ahora mismo es que tenemos que ser expertos en ese tipo de intervención, no en crisis, pero aquí pasa cualquier cambio y tenemos que actuar aquí. Esto paso con el confinamiento que tuvimos que organizar todo en 3 días con personas sin hogar y eso nos ha pasado ahora con la guerra, que también estamos haciendo aquí todo el tema de las familias de acogida y la idoneidad entre las familias que tenemos para acoger, haciendo entrevistas… y no haya ahí intenciones maliciosas detrás." (id.18:17, ref.4)

Incluso, Sandra, educadora menciona lo siguiente: "*seguir actualizándose (sobre todo a nivel jurídico) con tal de conseguir más herramientas para trabajar.*" (id.30:17, ref.3). Propone esta actualización hacia la práctica de forma tanto personal, que le sea de utilidad a ella misma y su tarea a desempeñar, como a futuros/as profesionales de su mismo ámbito u otro distinto e implicado en la atención a estos/as niños y niñas.

5. DISCUSIÓN

Este estudio muestra que, de forma general, la universidad, todo el aspecto formativo relacionado con la academia encuentra un vacío en la introducción de la perspectiva de género que llega incluso a tornarse en un currículum oculto que sostiene estructuras patriarcales (Durán, 2022). Es esto lo que repercute en la falta de formación en materia de violencia de género y, por consiguiente, en cuestión de menores en

exposición a la misma. Algo que supone un reto y que, desde estudios quedan plasmadas propuestas para una transformación social desde este ámbito hacia una perspectiva más feminista (Álvarez et al. 2021). Al igual que ocurre con los resultados obtenidos, que sugieren este punto de vista, basado en su propia formación y experiencia, con la finalidad de lograr cambios en la atención a este colectivo de menores.

Aquí también se identifican propuestas para la concreción y conocimiento de los distintos tipos de violencia que sufren estos/as niños y niñas por ser hijos/as de mujeres en esta situación y que se interrelacionan entre sí (Chust-Morató, 2021), derivando en problemas a nivel psicológico y social.

De igual modo, queda recogido el aspecto de la interseccionalidad como propuesta, ampliando la visión de la actuación de futuros/as profesionales para que sean conscientes de la desigualdad a la que pueden enfrentarse las personas a las que atienda, además de por razones de género (Ferrer y Bosch, 2019)

Por otro lado, se hace referencia a propuestas en relación con la intervención con estos/as menores desde la detección y prevención de casos de violencia de género y cómo ello puede afectar en su desarrollo, incluyendo así herramientas y estrategias que lo permitan, como así sustentan Chapa et al. (2022)

En cuanto a la propuesta de poner en primer lugar a los niños y niñas para realizar toda la adaptación de la intervención con los/as mismos/as, estudios como el de Eriksen et al. (2021) abalan esto mismo confirmando mayor eficacia en esta atención realizada.

Por último, de las propuestas destacadas señalan la importancia de la actualización de la formación y su consecución práctica, hecho que autorías como las de Garcés et al. (2020) consideran fundamental para la resignificación de experiencias en violencia y cómo eso les afecta en su construcción personal y social.

De forma general, se observa que la universidad tiene un papel decisivo (De la Rosa et al., 2022) en la formación de futuros/as profesionales de

la educación, psicología y trabajo social que serán quienes se encarguen de la atención a estos/as menores.

6. CONCLUSIONES

Los/as profesionales que intervienen con menores en situación de violencia de género, partiendo de la base de su propia formación y experiencia, consideran necesario la incorporación de medidas que sean clave para la futura actuación con estos/as niños y niñas.

Dichas claves se relacionan principalmente con la formación en materia de género en general, el conocimiento de los conceptos básicos que ayuden a entender la perspectiva, concretar en la diferenciación de las violencias que pueden afectar a este colectivo por cuestiones de género, así como tener en cuenta la interseccionalidad, aspecto que, en ocasiones, pasa desapercibido y que es fundamental a tener en cuenta para la intervención.

Esta intervención, además, cuenta con otras propuestas que se enfocan en la detección precoz de casos de violencia de género y la prevención de la misma a niveles globales, contar con herramientas e instrumentos necesarios, junto con la adaptación de todo el proceso poniendo el foco en el/la menor que se atienda.

Además de todo esto, se propone como necesario mantener actualizada la formación, de forma que se ajuste a la realidad y que tenga como finalidad la práctica en la misma.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a todas las personas que han formado parte de este estudio y han compartido conmigo parte de su tiempo. Gracias también a las instituciones y organizaciones de atención a la mujer que han colaborado, así como a la Universidad de Sevilla y la Unidad de Igualdad de esta por permitir la impartición de talleres en relación a la temática.

8. REFERENCIAS

Álvarez, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. Revista De Estilos De Aprendizaje, 14, 60–74. https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394

Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. Anuario de Psicología Jurídica, 29, 89-93. https://doi.org/10.5093/apj2019a7

Chapa, A.C., Cadena, I., Almanza, A.M. y Gómez, A.H. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. Revista Guillermo de Ockham, 20(1),77-91. https://doi.org/10.21500/22563202.5648

Charmaz, K. y Thornberg, R. (2021). La búsqueda de la calidad en la teoría fundamentada. Investigación cualitativa en psicología, 18 (3), 305–327. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357

Chust-Morató, L., Morató, L., Torres-Alberch, I., Ramírez-Iñiguez, M.A., Capdevila, L. y Vicente-Herreo, M.T. (2021). Violencia de género, salud y trabajo. Academic Journal of health sciences, 2, 11-22. doi: 10.3306/AJHS.2021.36.02.11.

De la Rosa, D., Giménez, P. y Barahona, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. Revista Prisma Social, 37 (2), 58-81. https://revistaprismasocial.es/article/view/4614/5309

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2020). Menores y Violencia de Género. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/pdfs/Estudio_menores_final1.pdf

Eriksen, S., Chib, S.S., Katz, J., Cortez, Y., Rayburn, P. y Aldridge, L. (2022). Lo mejor de los tiempos, lo peor de los tiempos: "Mejores prácticas" para el apoyo a sobrevivientes y la educación para la prevención de la violencia de género en los campus universitarios, Mujeres y terapia, 45 (1), 7-30. https://doi.org/10.1080/02703149.2021.1978047

Fondón, A. y Alzás, T. (2023). Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social. Revista de Sociología de la Educación - RASE, 16 (1), 76-91. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.16647.

Garcés, C., Santos, A. y Castillo, L. (2020). Universitaria y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarias de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14 (2), 59-77. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200059

Guerrero, R.F., Do Prado, M., Silveira, S. y Ojeda, M.G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. Index de enfermería, 26(1-2), 67-71.https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015

Hermoso, A.E. (2018). Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81799/174_47210387.pdf;jsessionid=D26968688C8314250E2D560443FC9E0C?sequence=1&isAllowed=y

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515

Linares, J., Hernández, A. y Rojas, H.M. (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. Civilizar Ciencias Sociales y Humana, 18 (35), 115-128. https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. Perspectives on medical education, 8(2), 90-97. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6468135/#

Pichardo, J. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. Methaodos, Revista de ciencias sociales, 7(1), 10-26. https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287

Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. Revista Reflexiones, 101 (2). https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869

Rosser-Limiñana, A.M., Suriá, R. y Mateo, M.A. (2020). Niños expuestos a la violencia de pareja: asociación entre las competencias parentales de las madres maltratadas y el comportamiento de los niños. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(4), 1134. https://doi.org/10.3390/ijerph17041134

Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T., Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. International Journal of Qualitative Methods, 19, 1–14. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406920947600

MECANISMOS INNOVADORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE, MEDIANTE EL CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS QUE FAVORECEN LA CONCIENCIACIÓN SOBRE CASOS DE ACOSO SEXUAL Y LGTBI-FOBIA EN PRO DE UNA SOCIEDAD DIVERSA E INCLUSIVA.

LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE IGUALDAD DE GÉNERO ADECUADAMENTE ENCARRILADA A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS CIMENTADAS EN VALORES, EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE PRESENCIAL, VIRTUAL Y/O SEMIPRESENCIAL PUEDE FAVORECER EL CUMPLIMIENTO DE LA AGENDA 2030 DE DESARROLLO SOSTENIBLE, LOS 17 ODS Y LAS 169 METAS

ANA MARÍA HUERTA MOLINERO
Universidad de Alicante, España

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se muestran los resultados de una revisión documental muy profunda, con la finalidad de implementar un nexo entre Responsabilidad Social y Relaciones Públicas, con un enfoque a los valores cívicos, éticos e interculturales en empresas, con un encuadre específico en Barcelona y en su área metropolitana, pero con una proyección más extensa.

La educación es uno de los pilares esenciales en los que se asienta una sociedad, ergo el logro de comunidades inclusivas ha de ser fruto en parte de esta formación en valores, actitudes y conocimientos, donde el acercamiento de experiencias puede ser un mecanismo innovador de una enorme utilidad en este propósito. El acoso sexual y la LGTBI-fobia no tienen cabida alguna, en una sociedad inclusiva, donde el respeto, la

equidad y la dignidad se reconocen como parte de la diversidad, porque todos los humanos han de tener los mismos derechos. La Agenda 2030 busca un enfoque integral de la sostenibilidad, donde la perspectiva medioambiental va de manera simultánea al progreso social, de la mano de la igualdad, que siempre debe predominar ante cualquier atisbo diferencial. Jahanbegloo (2007, p.17) realiza un elogio a la diversidad y recuerda que los seres humanos son fuente de creación cultural y que durante toda la humanidad diferentes entornos naturales han alumbrado diferencias culturales, sin embargo hay una circunstancia común y es que todas las personas somos seres culturales.

La metamorfosis requerida para poder encarrilar correctamente un nuevo entorno post-COVID-19 debe venir apoyado por toda la sociedad en su conjunto, donde los gobiernos trabajen al lado de las empresas y con el respaldo ciudadano. En este enmarque, merece la pena hacer mención a Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director General de la OMS (2020) cuando declaró pandemia a la COVID-19, aludiendo a una enfermedad gestada por el virus Coronavirus-SARS-CoV-2. El epicentro de su *speech* se canalizó hacia la necesidad de edificar un equilibrio mundial entre la preservación de la salud, la delimitación de las variaciones en la economía y la sociedad, a la par de una clara defensa de los derechos humanos. Para Huerta (2022, p. 2) las repercusiones de la pandemia las ha percibido la totalidad de la población en general, pero singularmente algunos colectivos han estado de forma especial muy afectados, como es el caso del colectivo de las personas con discapacidad. Se trata de un grupo de personas con unos problemas e intereses comunes, que han percibido en especial las repercusiones a nivel físico y psicológico las secuelas de la propia enfermedad, aunque también atribuibles a los periodos de confinamiento. Vivas (2021, p.42) plantea que el mensaje sobre la inclusión no ha calado todo lo necesario que debiera en la sociedad. Aunque ya existe un marco normativo consistente sobre la discapacidad, todavía el factor de la diferencia no se ha interiorizado lo suficiente y esto ha quedado patente durante la etapa de pandemia. De hecho, quizás sea el patrón social de discapacidad que con tanto esfuerzo se ha construido, el que en vista de lo sucedido haya de ser reconsiderado y replanteado.

La metodología ejecutada en este estudio ha sido secuencial, donde en la primera fase se ha implementado una revisión bibliográfica narrativa o tradicional de fuentes de información secundarias (Hart, 1998). Bajo este encuadre, se ha procedido a un estudio de las publicaciones más significativas enhiladas con la argumentación dada, con el propósito de observar, analizar y especificar el marco de discernimiento del propósito de la investigación. Seguidamente, se ha llevado a cabo la observación de diferentes casos de estudio, cuyo origen eran fuentes secundarias para así verificar la existencia de un vínculo entre RS y RR.PP., con un enfoque a los valores cívicos, éticos e interculturales en empresas, en Barcelona. Las deducciones llevan a pensar que el enfoque expuesto en el estudio, está enmarcado en unos valores y una ética sólida, en conformidad con la de J. García del Junco, B. Palacios y Fco. Espasandín (2014).

Del mismo modo, en un ámbito cambiante como es el contemporáneo y en el que Barcelona se encuentra imbuida, dentro de un contexto tecnológico muy globalizado, se desvelan partes concentradas únicamente en el valor económico y por su parte otros concienciados con la calidad social. Esta circunstancia, ha propiciado formulaciones de preguntas críticas y funcionales (L´Etang, 2005) acerca de la forma en que desde las Relaciones Públicas (RRPP) pueden dar respuesta a los retos de gestión de la comunicación propias del siglo XXI, para así restaurar las conversaciones (Mckie & Munshi, 2007) en el ámbito del vínculo entre ética y responsable, a través de una organización y sus públicos. Dentro de este proceder, parece erigirse como adecuado contemplar la Responsabilidad Social (RS) y el rol que tiene en el fomento de valores cívicos, éticos e interculturales, además de la manera en la que las RRPP extienden esta orientación en las organizaciones.

En las sociedades modernas, uno de los factores que ha de ser receptor de una especial consideración es el propio de la integración y concretamente el concerniente al procedimiento de la diferenciación social. Así, Beriain (1996, p.18) plantea el hecho de que desde una óptica de un proceso histórico evolutivo, las diferentes tipologías estructurales, ya hayan sido concebidas por transmisión o autóctonamente, se presentan como

avances, los cuales son innovaciones que esencialmente consiguen transformar los vínculos entre los intervinientes.

De sobra es sabido, que la movilidad y el transporte ejercen un rol vital en la meta de la sostenibilidad integral: social, económica y medioambiental y que Barcelona es una ciudad que está enfocada a este propósito, donde destaca el rol del transporte público, donde Transports Metropolitans de Barcelona, TMB (2021) es referencia internacional en sostenibilidad y accesibilidad universal, con una disposición subrayada hacia la diversidad. Por tal razón, entre sus diferentes servicios la red de autobuses es desde 2007 íntegramente accesible para personas con movilidad reducida y discapacidades funcionales. En lo que se refiere a la red de metro, únicamente no lo son 12 de las 165 estaciones existentes.

Efectivamente, considerar a Barcelona como epicentro de esta investigación se ha de acreditar y uno de los elementos es el que apunta a Barcelona en 2011, como el primer destino turístico urbano en lograr la certificación *Biosphere*, dado su remarcado esfuerzo hacia la sostenibilidad (Huerta, 2021, p.18). Eso sí, siempre teniendo como horizonte que la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, quien apuntala una visión en 360º y de ahí que la sostenibilidad abarque el ámbito, social, económico y medioambiental. Además, la Ciudad Condal ha obtenido un reconocimiento acentuado internacionalmente, ante lo que vale la pena apelar a Huerta (2022) cuando manifiesta que en el 30 Aniversario de Los Juegos Olímpicos y Paralímpicos de Barcelona (1992-2022), se ha rememorado la metamorfosis sin precedentes que sufrió el núcleo urbano, al unísono que la urbe se abría al mar y al mismo tiempo lo hacía al mundo entero. Por eso, se trata de una ciudad de gran interés mundial y cuyos proyectos pueden lograr una trascendencia muy amplia.

1.1. LA EDUCACIÓN, LOS VALORES Y LA RESILIENCIA, COMO EJES VERTEBRADORES DE LA SOCIEDAD

La educación ejerce un rol esencial en la adaptación de los valores de la ciudadanía, como pueden ser todos aquellos análogos al respeto medioambiental, la solidaridad y la salvaguarda de los Derechos Humanos.

De ahí, que el entorno educativo se haya de tener en cuenta en todos las variantes sociales, pero especialmente en aquellas donde pueda ejercer un rol vital en pro de una construcción social basado en valores. Para Dierssen (2019, p. 88) la educación simboliza uno de los epicentros de la sociedad, cuya repercusión ha sido la mayor en lo que concerniente a la evolución de la humanidad.

Asimismo, tal y como enuncia Dierssen (2019, p. 50) las nuevas tendencias educativas innovadoras apostillan, que la educación ha de tener en cuenta no únicamente dotar a la mente de información, sino que también se han de escoger los contenidos más relevantes debido a que las experiencias que son infundidas con una mayor especificación, son aquellas en las que las emociones forman parte.

Se puede tener una visión respecto a la escuela como un sistema, el cual es el caso de Huguet i Comelles (2006, p. 31), quienes apostillan que son aspectos esenciales las interrelaciones y las permutas de comunicación dentro del mismo sistema y hacia el exterior. Dentro de los centros educativos, las políticas de relación y de comunicación son elementos de una repercusión significativa, con los que hay que contar para facilitar la edificación de culturas compartidas. Impulsar transformaciones estructurales, así como en las pautas de relación y comunicación puede ayudar a la generación de una cultura compartida, un sentir de pertenencia y así obtener la autoestima requerida de cara a plantear retos en el quehacer educativo del día a día.

De igual manera, con esta disposición Goleman (1996) plantea que l*a inteligencia emocional es una forma de interrelación con el mundo exterior, el cual aporta una enorme relevancia a los sentimientos. Desde otra perspectiva, Goleman (2018) reivindica que la inteligencia emocional puede estar vinculada a*l aumento de las capacidades sociales, la habilidad de empatizar y *la* flexibilidad ante los fracasos y las presiones. En extremo, capacitar a la ciudadanía sobre ecología para ser eficaces requiere de parcelas de creatividad, innovación y especialmente de la utilización del pensamiento lateral opuesto al vertical, donde Edward de Bono (2018) se sitúa como su máximo ejemplo.

Sobremanera, desde una perspectiva ética y vinculada a la experiencia de vida, resulta vital la comprensión de todo lo que un ser humano puede lograr valorar, a través de sus experiencias. Bilbeny (2003, p. 224) bajo este prisma expone que hemos de estar habilitados para discernir, lo que es realmente indispensable del resto. Esto se puede ver plasmado en hechos tales como: evitar los esfuerzos innecesarios, rechazar los conflictos inútiles y aprender a vivir con lo verdaderamente necesario. En otros términos, incitar a aquello que muestra posibilidades y que a su vez une, en vez de edificar límites o llegar a convertirse en germen de posibles fraccionamientos.

Ni que decir tiene, que uno de los aspectos más imprescindibles en este ámbito de volcar experiencias de concienciación en el entorno educativo, es la resiliencia, la cual Rojas Marcos (2022, pp. 153-158) enlaza con un procedimiento de conocer la forma de sobrellevar las dificultades y adaptarnos a las variaciones que la vida nos da, para así lograr el máximo bienestar posible. De hecho, hoy en día la resiliencia se concibe como una característica natural propia de la supervivencia humana conformada por elementos biológicos, psicológicos y sociales, los cuales posibilitan que se superen las dificultades con las que nos encontramos y que afectan directamente al bienestar.

Desde otra vertiente, la resiliencia tendrá un rol esencial en este procedimiento y plasmar otra perspectiva del término es indispensable:

> Moviliza un pensamiento resiliente, es decir, un pensamiento con capacidad de reacción. Incorpora los siguientes métodos a tu vida: Enfréntate a la realidad y acéptala como es. Encuéntrale un sentido positivo a tu situación. Usa todo cuanto tengas a mano para improvisar soluciones. (Borysenko, 2010, p. 137).

1.2. EL ACOSO SEXUAL Y LA LGTBI-FOBIA

Las condiciones marginales conllevan a conflictos sociales, lo cual aborda López (1999, pp. 142-144) cuando apunta que las situaciones las cuales suceden sobre la injusticia social, dada su extensión e importancia son abono para un aumento de la deshumanización circundante. Por consiguiente, la primera etapa es considerar la existencia de la injusticia social, ante lo cual no se puede hacer uso de posicionamientos huidizos o

condescendencias, ni tampoco ser materia de concordancias o asentimientos, como ocurre en gran parte de los temas de asociaciones. Se ha de tener la capacidad de ambicionar una metamorfosis apreciable de la sociedad actual, a fin de que sea más equitativa y humana, además de estar fundamentada en los cometidos comunes así como la complacencia de experimentar una libertad hacedora en el deber de la solidaridad.

Tal y como exponen Lozano, Cerezo & Alcaraz (2015, p. 21) la orientación de la educación inclusiva sugiere el requerimiento de que loa centros educativos estén habilitados para admitir y educar a la totalidad de los alumnos, sean cuales fueren sus particularidades sociales, económicas, personales y/o culturales.

En esta dinámica, merece la pena hacer alusión a Varela & Santolaya (2018, p. 11) dado que profundizan en el concepto del feminismo, para lo cual aportan un enfoque de que se trata de una teoría política estructurada por mujeres, quienes una vez que han observado su realidad circundante, son conscientes de las diferentes discriminaciones de las que son receptoras por la mera razón de ser mujeres. Ante esta circunstancia toman la determinación de transformar la sociedad, ante lo cual se organizan para dar fin a las marginaciones. De ahí, que el feminismo se coordine como un movimiento social y al unísono, bajo la sintonía de una filosofía política. En estos tres siglos de historia se han dado épocas donde ha prevalecido más la teoría política, frente a otras donde ha destacado el movimiento social y este fue el caso del sufragismo.

Desde otro ángulo, Saltzman (1992, p. 297) destaca el hecho de que la demografía va a acompañar a las mujeres en los siguientes decenios. Cuanto más tiempo transcurra antes de que acaezca una regresión económica contundente, resultará más factible que las mujeres hayan visto afianzadas sus roles en el entorno laboral e incluso en las posiciones más destacadas. Por su parte, De Vega (1992, p. 68) señala que en el siglo XX la mujer ha luchado por sus derechos y con el nuevo siglo, los cambios comenzados en épocas anteriores se vieron apuntalados y fue la burguesía quien aumentó su pujanza industrial y financiera partiendo de una segunda revolución, pero en este caso con tintes industriales.

Rivière (2000, p. 27) profundiza en la crisis de la forma de vida. Esto se ve en que los hombres, quienes habitualmente habían guiado el mundo, no encuentran soluciones a las dificultades generadas o que son fruto del proceso evolutivo de las cosas, lo cual puede ser percibido por todas las personas. Eso sí, Vargas (2016, p. 38) sostiene que los vínculos que conforman la política sexual varían dependiendo del contexto cultural e histórico, por lo que pueden adquirir la habilidad de adquirir formatos dispares. No obstante, uno de los elementos que aparece en la totalidad de las culturas patriarcales está la eliminación de las ascendencias femeninas en cuyo origen se encuentra la supresión de la madre, desde una vertiente tanto simbólica como material.

Ni que decir tiene que acoso sexual y/o LGTBI-fobia pueden acarrear a las personas que lo padecen serias repercusiones físicas y/o psíquicas, llegando incluso a enfermar por ello. Varela et al (2015, p. 24) explican que se dan una serie de factores que establecen la manera en la que tanto el paciente como la familia se enlazan con la enfermedad y con los profesionales del sector sanitario. Este es el caso del significado que una enfermedad lleva consigo para un ser humano y en su núcleo familiar; el estudio y evaluación de las experiencias respecto a la enfermedad y a la salud; además de las creencias, existencia cultural, social y religiosa o dicho de otra manera, el espacio que cada ser humano en el mundo.

Sin embargo, el feminismo también ha sido receptora de una visión crítica y este es el caso de la que realiza Uriarte (2008, p. 11), quien sostiene que se ha transformado en una coartada, en una manipulación e incluso en un discurso de carácter político.

1.3. RESPONSABILIDAD SOCIAL Y RELACIONES PÚBLICAS

La disciplina profesional de las RR.PP. ha logrado mejorar paulatinamente hasta llegar a afianzarse hoy en día, como uno de los ámbitos más preeminentes, efectivos y operativos del siglo XXI, considerablemente en lo concerniente a la construcción de una disposición favorable constante entre las organizaciones y los públicos. "La organización es cada vez más dependiente de su medio social con todo lo que ello implica, y en un sentido creciente se ve obligada a tenerlo cada vez más en cuenta y esforzarse, tanto en prever como en complacer sus demandas"

(Noguero, 2000, p. 47). Para que se consiga que todo prospere adecuadamente en las nuevas esferas sociales y educativas, la comunicación con los públicos propia de las RRPP es esencial para así crear un reconocimiento y una reputación muy valoradas, circunstancia que estimulará la confianza de sus públicos, tanto a nivel interno como externo. De ahí, que RS denote una conexión con RR.PP.:

> Así, responsabilidad social y relaciones públicas o imagen corporativa se dan la mano. El riesgo reputacional de una determinada empresa no es ya el que se relaciona con su actividad específica, también con cómo, quién y dónde la hace son exigencias sociales. (Olcese et al., 2008, p. 8)

Un conocimiento profundo de las dos disciplinas es imprescindible para poder comprender posteriormente, el nexo entre RS y RR.PP. con una orientación hacia el fomento de los valores cívicos, éticos e interculturales. La Responsabilidad Social (RS) se erige como una disciplina determinante en la orientación estratégica organizacional. "La empresa debe obtener beneficios, pero no a cualquier costa y para ello, tendrá que considerar el impacto inmediato y futuro de sus actuaciones. Tendrá que considerar a otros nuevos actores, distintos del tradicional triunvirato socios-accionistas-clientes" (Navarro, 2012, p. 25). Otro hecho que se ha de tratar es que la ciudadanía exige progresivamente cada vez más a las organizaciones, a quienes les reclama una respuesta fehaciente y por ello, una RS adecuadamente conducida puede lograr una repercusión muy positiva en la imagen, que desde la opinión pública se arroje, ya sea una empresa privada, institución pública o entidad sin ánimo de lucro. De igual manera, puede darse el caso de una corrección por parte de la ciudadanía, si se diesen formas de actuar por parte de organizaciones, ausentes de una orientación responsable.

Para más inri, merece una especial mención a la crisis de valores existente en el presente siglo, lo cual secunda que la ética acapare una posición preponderante, además de estar en concordancia con la Responsabilidad Social. "La ética es inseparable de esta: no se puede ser ético si no existe un empeño por vivir la responsabilidad social en las organizaciones y viceversa" (García del Junco *et al.*, 2014, p. 14).

En lo concerniente a la edificación del término de RRPP, se encuentran diferentes significados. No obstante, para el presente estudio se han

elegido aquellos que denotan la capacidad de estar vinculados con una función social de RRPP, encuadrados con el planteamiento: "hacerlo bien y hacerlo saber" (Noguero, 1995, p. 42). Para más abundamiento, en el modus operandi mediante el cual, la práctica de las RRPP se puede acoplar a cualquier entorno, "procurando que la relaciones que se produzcan entre los entes, las instituciones, las empresas y sus respectivos públicos se basen en la prioridad de la persona por encima de cualquier interés que no esté orientado al bien común" (Magallón, 1998, p. 42).

Pero, todos los elementos que han sido detallados para conseguir su eficiencia se requiere de unas dosis adecuadas y elevadas de comunicación. Principalmente, subrayar lo que explica Huerta (2023, p. 5) acerca de la comunicación persuasiva, la cual está basada en el procedimiento de intercambio de información, en el que intervienen dos o más participantes, con la meta de transmitir o recibir información. Esto es, con la finalidad de conseguir de manera razonada, que una persona actúe o piense de una manera específica.

Desde otro enfoque, se hace imprescindible dar voz al planteamiento de Huerta (2023, p. 568) cuando hace constar que las redes sociales cogen terreno desde su perspectiva, a modo de una herramienta comunicativa, la cual promueve un intercambio de información muy distinto, a través de una web. Por demás, la interacción se establece como una de las características más importantes en esta dinámica, dado el feedback persistente que lleva consigo. Realmente, esta retroalimentación se ve guiada mediante varias alternativas: móviles, apps, pc, programas concretos de webs, etc.

Por si esto fuera poco, se observa una trascendencia de la RS cada vez más acuciante: "La exigencia de que las empresas asuman la responsabilidad social está sobre el tapete de la discusión europea global" (Camps y Cortina, 2010, p. 448).

1.4. LA AGENDA 2030 DE DESARROLLO SOSTENIBLE DE LA ONU, LOS 17 ODS Y LAS 159 METAS

El arquetipo actual está principalmente influenciado por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas

(ONU). Igualmente, vale la pena apelar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), desde una visión más innovadora, al conformar unos razonamientos universales, encauzados a conseguir un establecimiento global, los cuales fueron propuestos por la Organización de Naciones Unidas (ONU. SDGF, 2022). En efecto, los 17 ODS se encuentran vehiculados hacia todo el planeta, específicamente en lo referente a crecimiento económico sostenible, la obtención del progreso, el logro del bienestar social, adjunto a la lucha contra el cambio climático y la preservación del medio ambiente. Mayormente, para entender la orientación de la propia Agenda 2030 y los 17 ODS, se ha de partir de la premisa de la presencia de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), prefijados en el año 2000 por 189 países en la ONU, quienes en su día se delimitaron como fecha de cumplimiento de los mismos, el 2015. Desde luego, ahora nos encontramos sumergidos en la Agenda 2030 con los ODS, pero no se deben dejar en el olvido a los ODM.

Desde otro enfoque, los ODS incitan a una forma novedosa de hacer frente al desarrollo a nivel de todo el planeta (Huerta, 2021) y máxime bajo la presuposición de la interconexión de los objetivos entre sí. Las empresas deberían desarrollar predominantemente las estrategias mencionadas desde la Responsabilidad Social, así como desde las diferentes áreas de la organización, ya sea una empresa privada, institución pública u organización sin ánimo de lucro.

A propósito, desde un inicio se ha echado en falta la existencia de un ODS concreto sobre la cultura, a pesar de que las expresiones culturales tengan su espacio en diferentes ODS. La vertiente cultural se ha visto potenciada tras la pandemia y este factor puede actuar como una palanca efectiva, en proyectos de concienciación y para transmitir los valores.

FIGURA 1.

Fuente: La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://tinyurl.com/88r7tave

2. OBJETIVOS

2.1. A CONTINUACIÓN SE REALIZA LA ENUMERACIÓN:

- Demostrar que la docencia presencial y/o blended, para que consiga ser lo más inclusiva posible, debería contemplar el uso del conocimiento a través de experiencias innovadoras propiciadoras del aprendizaje.
- Explorar la esfera educativa desde la perspectiva de ser una plataforma idónea para la construcción de una sociedad basada en valores, donde la igualdad de género esté presente.
- Reconocer si contar con experiencias innovadoras sobre acciones contra el acoso sexual y la LGTBI-fobia que se pueden acercar al entorno educativo, podrán ayudar al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), enmarcados en la Agenda 2030.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha implementado es secuencial, donde en primer término se ha realizado una revisión bibliográfica, coincidentemente con un análisis de las publicaciones más análogas a la materia tratada, con la finalidad de observar, examinar y encuadrar el ámbito del conocimiento del objeto de la investigación.

Seguidamente, se procede al análisis de diferentes casos de estudio, mediante fuentes secundarias para comprobar la presencia de un enfoque cimentado en valores, con la presencia de la RS y las RRPP, en acciones en pro de una sociedad diversa e inclusiva, susceptibles de ser proyectadas en el ámbito educativo. Por demás, con una orientación en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, sus 17 ODS y las 169 metas.

En esta sección concreta se procederá el análisis de dos casos vinculados al ámbito del Estado Español, enmarcados en la CCAA de Cataluña y concretamente en Barcelona: Como caso nº 1, Proyecto de TMB de agentes violeta, contra la violencia sexista y la LGTBI-fobia en el metro; Respecto al caso nº 2, Proyecto de TMB acerca de cámaras de videovigilancia, para la red de autobuses.

Todos los casos han sido elegidos bajo las siguientes premisas: que están asentados comprensiblemente en una base en valores; que a su vez denoten la presencia de la RS y de las RRPP. Además, que las temáticas pudiesen quedar inmersas en la esfera de la Tesis Doctoral de la UA, cuyos ejes son: Responsabilidad Social y Relaciones Públicas; fomento de los valores cívicos, éticos e interculturales, cuyo Prototipo y prueba piloto tiene lugar en Transports Metropolitans de Barcelona, TMB, en la cual está encuadrado el presente estudio.

3.1. CASO Nº 1. PROYECTO DE TMB DE AGENTES VIOLETA, CONTRA LA VIOLENCIA SEXISTA Y LA LGTBI-FOBIA EN EL METRO

TMB (2022) inició el 2 de mayo de 2022 un proyecto mediante el cual se promueve la presencia de agentes violeta, con la finalidad de fomentar la tolerancia cero ante cualquier manifestación de violencia sexista o LGTBI-fobia.

Los agentes violeta son empleados de TMB, quienes son receptores de formación acerca de esta temática específica, para que así se encuentren debidamente capacitados a suscitar la tolerancia cero ante manifestaciones de violencia sexista o LGTBI-fobia. Esta iniciativa también ha dispuesto de puntos violeta, con una significativa presencia de personas en el metro.

Este proyecto comenzó por medio de la presencia de agentes violeta en siete estaciones de metro de Santa Coloma de Gramenet, dado que la iniciativa fue planteada por el Ayuntamiento de esta misma ciudad. Sin embargo, desde TMB tienen el propósito de que este proyecto se amplíe a toda la red de metro.

FIGURA 2.

Fuente: Agentes violeta de TMB para casos de acoso sexual y LGTBI-fobia en el metro. https://tinyurl.com/2f3hwja2

Incluso este proyecto lleva consigo otras propuestas de apoyo, en sintonía con la seguridad en el metro. Por consiguiente, se dan acciones tales como la ubicación de cámaras y una iluminación más elevada en las estaciones, aparte de campañas de sensibilización destacadas. A este hecho se añade otra circunstancia y es la de facilitar que los usuarios dispongan de una información más densa y se aporta atención a las víctimas de acoso.

A propósito de esta línea de implementación, se cuenta con propuestas enhiladas hacia la gestación de espacios públicos mostrando respeto sobre igualdad, sean cuales fueren las diversas alternativas de convivencia viables. Es decir, se buscan lograr unos espacios seguros para todos los usuarios.

El hecho es que 70 miembros del staff de TMB hasta el mes junio de 2022 ya habían sido formados y las acciones de capacitación continúan. Para más inri, este planteamiento está encaminado a una de las líneas estratégicas presentes en la Memoria de Sostenibilidad 2021.

3.2. CASO Nº 2. PROYECTO DE TMB DE CÁMARAS SOBRE VIDEOVIGILANCIA, PARA LA FLOTA DE AUTOBUSES

Desde TMB (2022) Para garantizar la seguridad de los usuarios de autobuses y la lucha contra LGTBI- fobia y el acoso sexual, desde el 7 de septiembre de 2022 se lleva a cabo otro proyecto. Todo ello, ya que desde la empresa pública se tiene la intención de instalar sistemas de información y videovigilancia dentro de los propios autobuses. Sin ir más lejos, se vislumbra un camino adecuado para prevenir agresiones de toda tipología en el transporte público.

Bajo esta perspectiva, se tiene el propósito de sustituir la manera actual de información, proveer de contenidos actualizados y virtuales en tiempo real, además de establecer un sistema de videovigilancia en el interior del bus y que aparezca incorporada, desde el Centro de Control de Bus.

De igual forma, para 2023 la totalidad de los autobuses han de estar dotados de cámaras y de hecho en 2022, 4.500 ya fueron debidamente instaladas en los 170 autobuses. Por su parte, la red de metro TMB ya dispone de 2.908 cámaras en el interior de los trenes y para 2025 todos han de contar con de ellas. Encima de otras 5.576 cámaras presentes en instalaciones fijas en la red, llegando a alcanzar en la actualidad la cifra de 8.484 cámaras en la totalidad del metro, añadiendo las de las estaciones y las de los trenes.

Sobre el Plan Estratégico TMB 2025 recalcar que formula diversas actuaciones, algunas de las cuales ya han empezado su andadura y que

están guiadas hacia una tolerancia cero con la discriminación y el acoso, en toda la red del transporte público.

Esto es, TMB es precursora respecto a protocolos de prevención, detección e intervención contra la LGTB-fobia y para luchar hacia la erradicación del acoso sexual y por razón de género, en los servicios tanto de autobús y metro. Los mencionados protocolos han contado con la colaboración de entidades propias de las áreas de las mujeres y del espacio LGTBI. Por un lado, el Observatorio contra la Homofobia (2022), desde donde se trabaja en el diseño e implementación de un sistema de observación permanente ante la discriminación y la LGTBI-fobia, en los diferentes escenarios donde se pueda producir. Desde otra vertiente, también ha habido un apoyo institucional por parte de la Diputació de Barcelona (2022), específicamente del área de Cohesión Social, Ciudadanía y Bienestar, donde las políticas de igualdad son prioritarias.

Acerca de Transports Metropolitans de Barcelona, TMB (2021) señalar, que es la empresa fundamental, la cual gestiona en supeditación directa del Área Metropolitana de Barcelona (AMB) el transporte público, donde despuntan los servicios de metro, bus y los transportes esenciales turísticos de la ciudad. Barcelona implementa una gestión sobre un sistema intermodal de movilidad completamente integrado, lo cual se ha convertido en una característica vital de la empresa pública de TMB. La comunicación para TMB (2021) es un instrumento sustancial, para mantenerse cercano a la ciudadanía y que sus planes tengan éxito. Por ello, tiene presencia en los diferentes Mass Media y ha desplegado numerosas herramientas digitales, con una disposición en redes sociales muy destacada. La empresa pública posee Apps y utiliza las nuevas tecnologías con el fin de vender billetes en línea, planificar rutas, etc. Por demás, sobresale el servicio de atención al cliente telefónico y presencial, mediante Puntos TMB y una atención telefónica 24/h al día.

La empresa pública está enfilada hacia una mejora continua y de ahí que destaque un nuevo servicio adicional al actual de transporte público en TMB (2022) que es el AMBici. En esta dinámica se facilita que la movilidad sea aún más sostenible y se reduzcan los efectos del cambio climático. Este servicio de bicicleta compartida metropolitana, de última generación y eléctrica, ha sido creada por el AMB y su gestión estará a

cargo de TMB mediante una sociedad del grupo, PSM, siendo extensiva a 1,2 millones de usuarios. La innovación forma una parte destacada de TMB (2022) y este es el caso de que la empresa pública pusiese en funcionamiento el primer autobús de hidrógeno de España, el 7 de abril de 2022. En TMB son responsables sobre los efectos medioambientales del funcionamiento y el mantenimiento de la red de transporte público. Por ello, la empresa pública realiza proyectos para mejorar la calidad del aire, reducir el consumo de energía y fomentar entre todos una cultura más sostenible. De ahí, que se haya conseguido tener la red de transporte público más limpia de Europa.

FIGURA 3.

Fuente: Primer autobús de hidrógeno de España, de manos de TMB.
https://tinyurl.com/2p8vadke

Por cierto, dado que el transporte público es la forma más sostenible de moverse, TMB (2022) consiguió recuperar en su red de metro el 100% del pasaje previo a la pandemia y el bus logró alcanzar el 90%. A modo de ejemplo, el 7 de septiembre de 2022, se dieron 1,175 millones de viajes en metro. Sobre los autobuses, en esa misma fecha se lograron 623.000 validaciones en bus. Se trata de una cifra muy significativa de

alrededor de 1 millón ochocientos mil pasajeros, en estos dos servicios específicos de TMB.

Asimismo remarcar que el pasado año estuvo cargado de efemérides muy significativas para TMB (2022) y uno de esos acontecimientos fue la celebración del año del centenario de su red de autobuses (1922-2022). También Barcelona fue escogida en 2022 como la Ciudad Europea del Bosque (2022) por el European Forest Institute. El Àrea Metropolitana de Barcelona formó parte del Comité Organizador y TMB a su vez está vinculada a AMB. De igual manera, en 2022 se celebró el aniversario de los Juegos Olímpicos y Paralímpicos de Barcelona 92 (1992-2022), donde TMB (2022) tuvo un papel esencial en el paralimpismo. En efecto, 10 autobuses de TMB de piso bajo se pusieron en funcionamiento por este motivo, hecho simbólico que constituyó un antes y un después para los residentes y visitantes de Barcelona, además de que la apuesta de TMB por la accesibilidad universal quedó altamente consolidada. Sobre el futuro, enfatizar el hecho de que en 2024 TMB celebrará el centenario del metro (1924-2024).

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el presente apartado se pretenden representar los resultados asentados en la dinámica sinérgica de esta investigación, la cual tiene lugar en los mecanismos innovadores facilitadores del aprendizaje, a través del conocimiento de experiencias concienciadoras, sobre casos de acoso sexual y LGTBI-fobia en Barcelona.

Se ambiciona la unión entre las características más relevantes, en un enmarque de pospandemia de Barcelona. De este modo, se proponen unas directrices para conectar el ámbito educativo, formativo y/o académico con el organizacional, para que experiencias que en el entorno de las entidades hayan contribuido a una concienciación y estén basadas en valores, se proyecten al sector educativo, ya sea a través de formación obligatoria, superior, continua, etc. Los resultados se denotan de gran utilidad, ya que resulta imprescindible para que una sociedad prospere, que sea diversa e inclusiva, se evite el acoso sexual y los casos de LGTBI-fobia.

En pro de este enlace entre el sector educativo y el empresarial, suceden dos procedimientos sustanciales.

Primeramente, la formación se erige como una plataforma ideal para que los valores penetren en los estudiantes, profesionales y en general en cualquier persona. De esta forma, puede haber una aplicación a través de la formación encarrilada hacia la totalidad de la ciudadanía. Además, como muchas personas son a su vez usuarias de TMB y conocen directamente la organización, este hecho puede ser un catalizador muy útil hacia el aprendizaje y el trasvase desde el ámbito empresarial al formativo, educativo y/o académico. Mismamente, proveer de experiencias innovadoras puede ser un facilitador muy eficaz a tal efecto. El acoso sexual y la LGTBI-fobia se han de abordar también desde una orientación disuasoria, preventiva y de concienciación, donde las experiencias de los agentes violeta de TMB, pueden ser altamente efectivos en el entorno educativo.

En el segundo procedimiento, las experiencias innovadoras en pro de la inclusión en el sistema educativo, canalizadas de forma presencial, virtual y/o semipresencial (blended), pueden aportar veracidad a las conclusiones, en lo concerniente a que los valores inmersos pueden ser edificantes y al unísono, se presenten enfilados en los 17 ODS y las 169 metas, de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Análogamente, se podrá percibir la conveniencia de la existencia de experiencias innovadoras en pro de la inclusión en el sistema educativo y desde otra perspectiva, se podrá entrever la necesidad de la implementación de patrones de valores cívicos, éticos e interculturales en otros proyectos educativos, en los que actualmente no se tienen tan en cuenta tanto estas orientaciones innovadoras.

La empresa pública de TMB está basada en valores, es muy cercana a la ciudadanía y su talante es innovador, lo cual facilita sobremanera la transición de las experiencias del mundo empresarial al educativo, para así poder promover sociedades más diversas, igualitarias e inclusivas. Así, Barcelona puede ser referente para Cataluña, el resto de España e internacionalmente.

5. REFERENCIAS

Barcelona Ciutat Europea del Bosc (2022). Comité organizador. https://bcneuforestcity2022.org/es/comite-organizador/

Beriain, J. (1996). La integración en las sociedades modernas. Editorial Anthropos.

Bilbeny, N. (2003). Ética para la vida: razones y pasiones. Ediciones Península, S. A.

Borysenko, J. (2010). Pase lo que pase, no es el fin del mundo. Resiliencia para momentos de crisis. Ediciones Urano, S.A.

Camps Cervera, M. V. & Cortina Orts, A. (2010). Problemas de la ética: Las éticas aplicadas. En C. Gómez Sánchez y J. Muguerza

Carbonell, i Paret, E. (). Escoles inclusive, escoles de futur.

Carpintier (Coords.), La aventura de la moralidad: paradigmas, fronteras y problemas de la ética, 444-463. Madrid: Alianza Editorial.

Cayo Pérez Bueno, L. (2021). Vivir con discapacidad en el contexto de una pandemia: el derecho de tener derechos. Editorial Tecnos.

De Vega, E. (1992). La mujer en la historia. Grupo Anaya.

De Bono, E. (2008). Seis sombreros para pensar. Paidós Ibérica.

Dierssen, M. (2019). ¿Cómo aprende (y) recuerda el cerebro? Principios de neurociencia para aplicar en la educación. Emse Edapp, S.L. y Editorial Salvat, S.L.

Diputació de Barcelona. Benestar i ciutadania. (2022). Polítiques d´igualtat. https://www.diba.cat/es/web/politiques-igualtat

Fundación Barcelona Olímpica. (2022). Agenda Barcelona 92. 30 años.

https://www.fundaciobarcelonaolimpica.es/es/agenda-barcelona-92/

García del Junco, J., Palacios Florencio, B. & Espasandín Bustelo, Fco. (2014). Manual práctico de Responsabilidad Social Corporativa. Ediciones Pirámide.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.

Goleman, D. (2018). Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Ediciones B.

Hart, C. (1998). Doing a literature review: releasing the social science research imagination. Sage Publications.

Huerta Molinero, A. M. (2023). Comunicar persuasivamente mediante el binomio RRPP-RS en la organización de eventos sostenibles: Una orientación innovadora hacia la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la etapa de pospandemia, donde Barcelona es referencia mundial. VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual, 14(1), 1–16. https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4595

Huerta Molinero, A. M. (2021). El Turismo regenerativo innovador, como eje fundamental de las ciudades del futuro mediante la contribución del binomio Relaciones Públicas y Responsabilidad Social, donde Barcelona se erige como ciudad de referencia mundial en un turismo creativo, sostenible, inclusivo, intercultural y adaptado a personas con discapacidad. En Sierra Sánchez, J. & Antón Barco, M. (Coords.), De la polis a la urbe a través de miradas interdisciplinares. 9-36.McGraw-Hill.

Huerta Molinero, A. M. (2022). En el 30 Aniversario de los Juegos Olímpicos de Barcelona 1992-2022, la ciudad mantiene la innovación y creatividad olímpicas y el binomio RRPP-RS puede ser un aliado en la meta de la permanencia de este enfoque de ilusión ante un futuro de pospandemia, donde la movilidad desempeñe un rol vital de la mano de Transports Metropolitans de Barcelona (TMB). En Liberal Ormaechea, S. & Bonales Daimiel, G. (Coords.), La representación de la ciudad en la Sociedad contemporánea, 469-496. McGraw-Hill.

Huerta Molinero, A. M. (2023). Estrategias efectivas de Comunicación persuasiva mediante el binomio RRPP-RS en redes sociales y en el Metaverso, para el fomento de los valores cívicos, éticos e interculturales. Un enfoque innovador hacia la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, los 17 ODS y las 169 metas en la etapa de pospandemia. En Bonales Daimiel, G. & Sierra Sánchez, J. (Coords.), Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación. Volumen I. 565-586. Editorial McGraw-Hill.

Huerta Molinero, A. M. (2022). The Public Relations–Social Responsibility binomial in post-pandemic sustainable and regenerative tourism: An innovative post-pandemic tourism approach to the 2030 Agenda for Sustainable Development, with Barcelona as a benchmark. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 11(Monográfico), 1–16. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3990

Huguet i Comelles, T. (2006). Aprendre junts a l´aula. Editorial Graó.

Jahanbegloo, R. (2007). Elogio de la diversidad. Arcadia.

L'Etang, J. (2005). Critical public relations: Some reflections. Public Relations Review, 31(4), 521–526. https://doi.org/10.1016/J.PUBREV.2005.08.011

López Hernández, G. M. (1999). Condición marginal y conflicto social. Talasa Ediciones.

Lozano. J., Cerezo M. C. & Alcaraz, S. (2015). Plan de atención a la diversidad. Alianza Editorial.

Magallón Pendón, S. (1998). Relaciones Públicas: formación y profesión. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat.

Mckie, D., & Munshi, D. (2007). Reconfiguring Public Relations: Ecology, Equity and Enterprise. Routledge.

Navarro García, F. (2012). Responsabilidad Social Corporativa: Teoría y práctica. ESIC Editorial.

Noguero, Antonio. (1995). La función social de las relaciones públicas: historia, teoría y la función social del marco legal. ESRP, Colección Comunicación y Relaciones Públicas.

Noguero i Grau, A. (2000). La función social de las Relaciones Públicas. Historia, teoría y marco legal. FUERP. Fundación Universitaria Europea de Relaciones Públicas.

Observatori contra l´Homofòbia. (2022). Què fem? https://och.cat/

Olcese Santonja, A.; Rodríguez-Badal, M. A. & Alfaro de la Torre, J. (2008). Manual de la empresa responsable y sostenible. Mc Graw Hill.

ONU. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://tinyurl.com/88r7tave

ONU. SDGF. (2022). Sustainable Development Goals Fund. Fondo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De los ODM a los ODS. http://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. tinyurl.com/ytf95399

Rivière, M. (2000). El mundo según las mujeres. Aguilar.

Rojas Marcos, L. (2022). Estar bien, aquí y ahora. Harper Collins

Saltzman, J. (1992). Equidad y género.Una teoría integrada de estabilidad y cambio. Ediciones Cátedra.

Transports Metropolitans de Barcelona, TMB. (25 de octubre de 2022). AMBici: 2.600 bicicletas 100% eléctricas en 15 municipios metropolitanos. https://tinyurl.com/yc8yn8va

Transports Metropolitans de Barcelona, TMB. (2022). Celebra este aniversario con nosotros. https://www.tmb.cat/es/-/novetat-100-anys-bus

TransportsMetropolitans de Barcelona, TMB. (10 de septiembre 2022). La red de metro recupera el 100% del pasaje de antes de la pandemia. https://tinyurl.com/52x4kd3c

Transports Metropolitans de Barcelona, TMB. (2021). Presentación institucional 2021. https://tinyurl.com/yfcbtxw3

Transports Metropolitans de Barcelona, TMB. (7 de septiembre de 2022). TMB está instalando 4.500 cámaras de videovigilancia para la flota de autobuses. https://tinyurl.com/tw9m7tb7

Transports Metropolitans de Barcelona, TMB. (27 de abril de 2022). TMB impulsará agentes violeta por casos de acoso sexual y LGTBI-fobia en el metro. https://tinyurl.com/2f3hwja2

Transports Metropolitans de Barcelona, TMB. (2022). TMB pone en servicio al transporte público, por primera vez en España, un bus de hidrógeno. https://tinyurl.com/2p8vadke

Uriarte, E. (2008). Contra el Feminismo. Editorial Espasa Calpe.

Varela, N., Escudero,V. & López-Larrosa, S. (2015). Familias y enfermedad física. Manual de intervención familiar y multifamiliar. Editorial Grupo 5.

Varela, N. & Santolaya, A. (2018). Feminismo para principiantes. Penguim Random House Grupo Editorial S.A.U.

Vargas Martínez, A. (2016). La querella de las mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres (siglo XV). Editorial Fundamentos.

Vivas Tesón, I. (2021). Vivir con discapacidad en el contexto de una pandemia: el derecho a tener derechos. Editorial Tecnos.

EL CUENTO *LAS MEDIAS ROJAS* DE EMILIA PARDO BAZÁN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA LUZ BORT CABALLERO
Universidad de Huelva

MANUEL GIL MEDIAVILLA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La literatura y la sociedad son elementos que mantienen una estrecha relación dialéctica. La literatura es el espejo del pensamiento y de la sociedad de una época envuelta en una concepción estética.

La aproximación al texto literario como material auténtico cultural dentro del aula permite adentrarse en el contexto sociocultural de un país, el valor semántico de la lengua escrita, el valor pragmático del discurso y el sentido estético del lenguaje. El texto literario se escribe con una finalidad específica, emotiva, poética y retórica. Por tanto, la lectura y el análisis de los textos literarios permiten ser el recurso de transmisión de la tradición cultural además de ser reflexión sobre aspectos gramaticales, funcionales y comunicativos específicos de la lengua.

En el presente trabajo, se considera el análisis del texto literario como una herramienta valiosa para entender aspectos sociales, históricos y culturales de una comunidad en un contexto temporal determinado. La literatura como forma de arte que refleja el pensamiento de una cultura puede proporcionar información valiosa sobre cómo se ven y se tratan a ciertos grupos dentro de esa sociedad. Es por ello por lo que, en relación a la problemática de la violencia de género como problema social, se ha decidido usar el cuento de "Las medias rojas" como reflejo de la

situación de la mujer, de los roles de género y la supremacía del poder del varón sobre la mujer, así como los modelos de comportamiento sociales dentro del contexto histórico de la España del Siglo XIX.

El cuento como texto narrativo breve presenta una mayor agilidad en el análisis de la trama, asequible para poder trabajarlo en el aula frente a la novela que precisa un análisis más largo y un entramado temático más complejo. “Las medias rojas” es un retrato de la vida social, económica y de las dificultades que enfrentaba la mujer española decimonónica en el ámbito rural. La lectura comprensiva y el análisis del texto permitirá la reflexión sobre la impronta patriarcal y la subordinación de la mujer como marca cultural e histórica arraigada en la tradición social española y su eco en la sociedad actual, siendo un problema aún vigente dos siglos después.

Además, el estudio de un texto escrito por una mujer escritora contribuye a la visibilidad e inclusión de estas en los cánones literarios que, por tradición, han sido silenciadas o relegadas a un segundo plano. Así se confronta el material de los manuales de literatura que, tradicionalmente, incluyen una nómina exclusivamente masculina. El estudio de Emilia Pardo Bazán se suma a la reivindicación de la visibilidad e inclusión de las autoras como parte de nuestra cultura e historia, ya que, sin ellas, el estudio de la literatura permanece incompleto. Además de la reflexión y prevención de la problemática de la violencia de género, se enfatiza y se promueve así, la igualdad de género.

Para realizar esta propuesta se ha utilizado la versión de la obra que se encuentra en la colección “Cuentos de la tierra” en su edición digital disponible en la biblioteca virtual Miguel de Cervantes (Pardo Bazán, 1964), y que ha sido cotejada con la edición crítica de Juan Paredes Núñez (Pardo Bazán, 1990).

2. EL CUENTO “LAS MEDIAS ROJAS” DE EMILIA PARDO BAZÁN.

> "Las medias rojas" pertenece a la colección *Cuentos de la Tierra* escrita por la autora española Emilia Pardo Bazán (1851-1921) en 1888. Esta colección ofrece una mirada detallada y realista de la vida en la Galicia

rural del siglo XIX y explora temas relacionados con las relaciones humanas y las normas sociales a través de 43 cuentos. Presta especial atención a las relaciones entre hombres y mujeres y entre distintas clases sociales. Los cuentos de esta obra presentan una variedad de personajes, incluyendo campesinos, nobles, clérigos y mujeres de diferentes edades y circunstancias. Las historias a menudo exploran temas de amor, deseo, matrimonio, tradición y religión, y están llenas de descripciones detalladas de la vida en la Galicia rural, incluyendo paisajes y costumbres, así como la inclusión de palabras que reflejan la variedad lingüística de la zona. La obra refleja una variedad de temas y tonos, se caracteriza por el uso de símbolos junto al realismo y el naturalismo (Pedraza y Rodríguez, 2019, p.409). En particular, el cuento seleccionado que aquí nos ocupa y, que a continuación se analiza: "Las medias rojas", aborda temas como la opresión y la discriminación de género, la violencia doméstica y la lucha por la emancipación de las mujeres (Noya, 2017).

2.1. Resumen comentado del texto

El cuento relata la historia de Ildara, una joven campesina que sueña con abandonar su pueblo y vivir en la ciudad fuera del país. Ildara decide gastar el dinero que ha ahorrado durante años en unas medias rojas, que considera el símbolo de su emancipación. Sin embargo, su padrastro, tío Clodio, se enfurece al verla vestida así, y le propina una paliza que la deja gravemente herida.

La historia comienza con la imagen de Ildara cargando leña desde el monte, terreno de su amo, hacia el lugar donde reside. Allí estaba tío Clodio, que, sin levantar la cabeza, se preparaba un cigarro. Después de soltar la leña, Ildara se arregla el pelo que lo traía enredado de las ramillas del campo. Posteriormente, prepara el fuego para preparar las berzas, las patatas y judías para comer.

La leña estaba húmeda y no ardía bien, por ello soltaba demasiado humo. Tío Clodio ni se inmuta para ayudarla. Ildara se acerca y se inclina hacia la llama para soplar y avivar el fuego. Al agacharse, tío Clodio percibe que Ildara lleva puestas unas medias rojas y le pregunta a qué se debe esa novedad. Ella le confirma que gasta medias y no se las debe a nadie. Tío Clodio, amenazante, le dice con sarcasmo, si el dinero nace del monte. Ildara le justifica que las consiguió al vender huevos. Fue entonces, cuando Tío Clodio se va hacia ella y la zarandea dándole una brutal

paliza mientras la acusa de ser clueca como las gallinas, es decir, tonta por no hacer lo que debe.

Ildara no grita por el dolor que recibía. Ella protegía su cara para poder emigrar, su gran temor siempre había sido perder la hermosura y no poder hacerlo. Ya tenía todo planeado: cumplir la edad para estar libre de autoridad y hacer otra vida en tierras "donde el oro rueda por las calles", así lo tenía acordado con un agente, "el gancho", que ya le había adelantado algo de dinero para emprender su viaje y para las medias. Sin embargo, Tío Clodio, presintiendo esto y con temor de quedarse solo, viejo y viudo, le acusa de llevar medias como mala mujer y le arrea una serie de puñetazos, que casi la mata y le desfigura la cara, mientras Ildara permanece inmóvil y aturdida de espanto.

De la paliza, Ildara pierde un diente y una retina, dejándola tuerta. Esto trunca su sueño de emanciparse y salir en barco ya que, para emigrar, debía mantener intacta su belleza.

2.2. Análisis del cuento. Temas, aspectos formales, símbolos y metáforas

En este cuento breve, Pardo Bazán aborda temas como la opresión y la discriminación de género, la violencia doméstica, machista y el deseo de emancipación de las mujeres. Además, la autora utiliza un lenguaje claro, conciso y directo que permite al lector/a identificarse con los personajes y comprender los problemas que enfrentan. A continuación, se analiza una serie de aspectos importantes de esta historia que permiten una mayor comprensión del texto.

2.2.1. Primer tema: la mujer rural del siglo XIX

En primer lugar, antes de pasar al análisis de los aspectos formales, es pertinente añadir una nota breve de la situación de la mujer española del siglo XIX que ayuda a encuadrar la situación social de la protagonista.

La situación de la mujer del siglo XIX se caracterizaba por una gran desigualdad de género en todos los ámbitos de la vida. La mujer en esa época tenía un papel secundario en la sociedad y su papel se limitaba principalmente a la familia y al hogar. Algunas mujeres de clase alta

tenían, en el mejor de los casos, acceso a la "educación", aunque esta se centraba en aprender habilidades que les permitiera desempeñar su papel tradicional en la sociedad como esposas y madres mediante tareas como el bordado, la costura, la música y las buenas maneras. Por otro lado, las mujeres de las clases trabajadoras y campesinas no tenían acceso a la educación, y estaban destinadas a trabajar en el hogar y en el campo, en roles subordinados y con una remuneración mínima. En cuanto al matrimonio y al ámbito familiar, la mujer era vista como un objeto de propiedad destinada al arreglo doméstico y al cuidado de los demás. Respecto a los derechos políticos, la mujer no tenía derecho al voto ni a la participación política. Además, la sociedad española era mayormente analfabeta y de clase baja, esta se concentraba sobre todo en las zonas rurales donde se trabajaba para un terrateniente, para un noble propietario del terreno. La sociedad española estaba estancada y el progreso y la búsqueda del bienestar o de superación económica se vislumbraba con la emigración a otros lugares, sobre todo a América, tierra que prosperaba. Por ello, el sueño de Ildara era emanciparse y emigrar, aunque tuviera que vivir a costa de su cuerpo y de la belleza como objeto, tener independencia económica la haría libre. Ildara ya lo tenía planeado y así lo estaba pagando poco a poco "al gancho", agente que se encargaba de tramitar las emigraciones y conseguir pasaje de barco.

Ese retrato de la mujer rural analfabeta de clase baja lo encarna perfectamente Ildara tanto con la descripción inicial como con la reflexión final al no entender las palabras del médico "habló de un desprendimiento de la retina, cosa que no entendió la muchacha". Igualmente, se presenta a su tío Clodio en ese ambiente hostil rural pobre, labrador también de tierras del "señor amo". La descripción inicial refleja la clase social de Ildara y Clodio "con las faenas aldeanas" y las "judías secas" "de la cosecha anterior".

2.2.2. Segundo tema: la violencia doméstica y la violencia de género

Tanto la violencia doméstica como la violencia de género se refleja en la paliza de tío Clodio a Ildara. La violencia de género se refiere a la violencia que se ejerce contra una persona por el hecho de pertenecer a un género determinado. En este caso, se trata de una violencia que se

ejerce sobre las mujeres como grupo social y que tiene su origen en la desigualdad de poder que existe entre hombres y mujeres en la sociedad. Esta violencia se manifiesta en distintas formas, como la violencia física, psicológica, sexual, económica o simbólica, y puede ocurrir tanto en el ámbito privado como en el público. Por otro lado, la violencia doméstica se refiere a la violencia que se ejerce dentro del ámbito familiar y que puede afectar a cualquier miembro de la familia. Esta violencia incluye la violencia física, psicológica, sexual y económica, y puede ser perpetrada por cualquier miembro de la familia, aunque en la mayoría de los casos es el hombre quien ejerce violencia contra la mujer. Aunque la principal diferencia entre ambos términos radica en su alcance y origen, mientras que la violencia de género es una forma de violencia que se ejerce sobre las mujeres por el hecho de pertenecer a un género determinado, la violencia doméstica es una violencia que ocurre dentro del ámbito familiar o de pareja y que afecta a cualquier miembro de la familia. Sin embargo, la violencia doméstica puede ser también una forma de violencia de género si se ejerce con el objetivo de mantener el control y la subordinación de la mujer en la relación (Hernández, 2012).

En el cuento se dan ambas, ya que tío Clodio ejerce su fuerza varonil para arrojarla contra la pared y su poder sobre ella ya que Ildara intenta transgredir su rol de mujer abnegada y cuidadora con sus planes de emanciparse. Asimismo, se genera violencia en el ambiente familiar por la relación de parentesco de ambos, que, aunque no está muy definida si es progenitor o tío. Es posible que la indeterminación del parentesco no sea una casualidad y Pardo Bazán haya querido enfatizar el abuso de poder del género masculino sobre el femenino, así Clodio fuma tranquilamente mientras Ildara debe hacer las tareas culinarias y asimismo, hace hincapié en la fuerza física del varón y la sumisión de la mujer: "la zarandeó brutalmente, arrojándola contra la pared" "Y con el cerrado puño hirió primero la cabeza, luego, el rostro, apartando las medrosas manecitas, de forma no alterada aún por el trabajo, con que se escudaba Ildara, trémula." "Luego, el labrador aporreó la nariz, los carrillos" "la hubiese matado, antes que verla marchar, dejándole a él solo, viudo" "Ildara, aturdida de espanto, ya no chillaba siquiera". No obstante, la autora incluye otro caso de violencia doméstica como fenómeno común

del retrato social de la época: “como le había sucedido a la Mariola, su prima, señalada por su propia madre en la frente con el aro de la criba, que le desgarró los tejidos”.

2.2.3. Aspectos formales

Se destaca el lenguaje empleado para la descripción del ambiente rural y el habla popular de la zona gallega con la inclusión de palabras como “rapaza” y en la forma de hablar de los personajes con un uso frecuente del gallego en algunas expresiones y giros lingüísticos. Esto se puede ver, por ejemplo, en expresiones como: “novidá” o “hirmán”. Asimismo, la autora contrapone la descripción de Ildara a la de tío Clodio estableciendo así una dicotomía antagónica que se podría relacionar con la alegría, paz y la libertad versus la restricción y la violencia: Clodio tiene las uñas tostadas de los cigarrillos que fuma, así como se retrata en un ambiente nebuloso y oscuro: “como sumideros, grises, entre el azuloso de la descuidada barba” mientras que Ildara tiene “su cara redonda, bonita, de facciones pequeñas, de boca apetecible, de pupilas claras, golosas de vivir.”

2.2.4. Símbolos y metáforas

El título, “las medias rojas” se presenta como metáfora cargada de ambigüedad y simbolismo. Por un lado, las medias es un elemento textil femenino realza las piernas y el color rojo indica pasión, tentación y también sangre como pronóstico de consecuencia de la violencia que retrata el cuento. Las medias rojas también es un elemento que representa así la independencia de las mujeres frente al machismo opresor de la época. Así, Tío Clodio acusa a Ildara de ser una “mala mujer” por usar medias, a diferencia de su madre que era “mujer de bien” al ir “descalza de pie y pierna”. Por otro lado, las medias rojas podría estar relacionado con la promiscuidad que pronostica el uso del cuerpo como profesión que desencadenaría Ildara en tierras de destino de su emigración. Este hecho, también destaca la mujer como objeto del deseo sexual por eso su “belleza” debía permanecer intacta.

Hay una contraposición entre el fuego como símbolo de la pasión y porvenir ante el soplo de Ildara y el humo gris como reflejo del ambiente

opresor machista que oscurece el sueño de Ildara y pronostica el encubrimiento total del mismo ante la paliza de Clodio que la impide viajar y salir de ese ambiente, pues la lleva al "negro terciopeloso" de su ceguera.

Por último, la paliza desencadena un sueño roto y la ceguera como marca del maltrato que le deja huella de por vida. Asimismo, la ceguera es una metáfora para simbolizar la falta de visión de Ildara y su incapacidad para comprender su propia situación y tomar decisiones para cambiar su destino. Además, puede representar la falta de visión de su tío y de la sociedad en general, que no reconocen el potencial y los derechos de las mujeres, simbolizando así la opresión y la falta de oportunidades de las mujeres en la sociedad patriarcal del siglo XIX en España.

3. APLICACIONES DIDÁCTICAS DE "LAS MEDIAS ROJAS" EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

La literatura es una herramienta muy valiosa para trabajar la concienciación frente a la violencia de género en la formación de los futuros docentes, ya que permite conocer y analizar las diferentes formas de opresión y discriminación que sufren las mujeres en la sociedad desde las obras de autores y autoras que se contextualizan en una determinada época y sociedad (Moreno, 2010).

El cuento "Las medias rojas" de Emilia Pardo Bazán tiene muchos matices con lo que se pueden trabajar estos aspectos con el alumnado del Grado en Educación Primaria, ya que permite reflexionar sobre las diferentes formas de opresión y discriminación que sufren las mujeres en la sociedad y sensibilizar sobre la importancia de la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género desde edades tempranas (Romero, 2017; Peragón López, 2020).

Dentro del contexto que ocupa este análisis es posible llevar a cabo diversas actividades con el fin de promover la reflexión y sensibilización acerca de la violencia de género. A continuación, se proponen algunas propuestas didácticas que pueden servir como estructura de base para desarrollar actividades por parte de docentes universitarios que quieran

utilizar el cuento como elemento didáctico, preferiblemente en el contexto de las materias afines a la Lengua y Literatura Española.

Una de las propuestas consiste en la lectura y análisis crítico del cuento para extraer las ideas principales de la obra, relacionarlas con el contexto histórico y social de la época y detectar las similitudes con la actualidad. A su vez, se pueden examinar los roles de género desempeñados por los personajes, así como su relación con la violencia de género. Asimismo, se pueden identificar los estereotipos de género presentes en la historia y cómo contribuyen a la perpetuación de la violencia contra las mujeres, abriendo una reflexión grupal en la que se compartan las percepciones que cada estudiante tiene al respecto.

La actividad se puede complementar con la realización de una investigación sobre la vida y obra de Emilia Pardo Bazán, para entender el contexto histórico y social en el que escribió el cuento, y las diferencias y similitudes con la situación actual. Igualmente, se puede realizar un análisis comparativo entre "Las medias rojas" y otros cuentos, novelas o películas que aborden temas relacionados con la violencia de género y la opresión de las mujeres. De esta forma, el alumnado puede reflexionar sobre la diversidad de voces que existen en la literatura y en el cine en torno a estos temas y sobre la representación de las mujeres y sus luchas en cada obra.

Una segunda propuesta parte desde un enfoque interpretativo y empático que consiste en una actividad de dramatización en la que se divide al alumnado en pequeños grupos para que representen el cuento en forma de obra de teatro que quede abierta a reinterpretaciones que lleven situaciones y finales diferentes.

En este caso, se incide en los aspectos que abordan las situaciones de opresión hacia la protagonista femenina. De esa manera, al finalizar las representaciones se abre un espacio de debate para reflexionar sobre lo que se ha analizado y las emociones que ha generado la escena. Para finalizar, se puede proponer una reflexión grupal sobre los valores y estereotipos de género presentes en el cuento con relación a los personajes y a la violencia de género, y así poder plantear cambios en el guion de la obra para subsanar los problemas detectados. Para ello se pueden

proponer preguntas como: ¿Qué rol juegan los personajes en la trama? ¿Cómo se representan las relaciones en el cuento? ¿Qué estereotipos de género están presentes y cómo influyen en las decisiones y comportamientos de los personajes?

Una tercera opción didáctica consiste en la realización de un taller práctico en el que el alumnado diseñe un plan de actuación para prevenir la violencia de género en el ámbito educativo, en el hogar o en otros entornos sociales, partiendo para ello de la ejemplificación de estos comportamientos y actitudes en el cuento objeto de estudio.

Este taller puede incluir la creación de materiales didácticos relacionados, la elaboración de estrategias de sensibilización o la identificación de recursos y servicios de atención y apoyo a las mujeres víctimas de violencia de género. Los resultados pueden difundirse en redes sociales en diferentes formatos para fomentar la discusión y compartición con el resto de la comunidad educativa, lo que puede contribuir a potenciar el impacto y recibir una retroalimentación externa a la comunidad educativa.

4. CONCLUSIONES

La violencia de género es una manifestación de la discriminación y de la desigualdad entre hombres y mujeres que se manifiesta en forma de agresiones físicas, sexuales, psicológicas y económicas, entre otras. Se trata de un problema social complejo y multifacético que afecta a mujeres de todas las edades, razas, culturas y clases sociales, y que tiene graves consecuencias para su salud física y mental, así como para su calidad de vida.

Con este análisis y estas propuestas queda claro que la literatura, como forma de arte y herramienta pedagógica, puede ser utilizada para visibilizar y concienciar sobre la violencia de género. En este sentido, el cuento de Emilia Pardo Bazán "Las medias rojas" resulta una herramienta muy útil para abordar este problema desde una perspectiva feminista. Las propuestas realizadas sirven como ejemplificación de cómo se puede hacer uso de una obra literaria que contenga elementos relevantes para concienciar contra la violencia de género y a favor de la igualdad, y puede servir de base para desarrollar proyectos más

complejos y contextualizados en diferentes ámbitos fuera y dentro de la Universidad.

Las metodologías activas basadas en aspectos reales y obras de referencia permiten al alumnado no solo comprender mejor sus contenidos, sino que también les facilitan involucrarse de manera más activa y participativa en el proceso, y llevar a cabo un proceso de reflexión sobre cómo la literatura y el teatro pueden ser herramientas poderosas para transmitir mensajes y valores a la sociedad. Queda pertinente así, que desde el papel de docentes se debe fomentar esta tipología de actividades con el objetivo de eliminar las desigualdades desde la base y utilizando la herramienta más poderosa que existe para cambiar el mundo: la educación.

5. REFERENCIAS

Hernández, C. (2012). Violencia de género: una cuestión de Educación Social. RES. Revista de Educación Social, 14(1), 1-3.

Moreno, M. A. (2010). La literatura universal como recurso de aula para la prevención de la violencia contra las mujeres. Tabanque, 23, 83-98.

Noya, R. (2017). La violencia en los cuentos de Emilia Pardo Bazán. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Pardo Bazán, E. (1990). Cuentos completos III (edición de Juan Paredes Núñez). Fundación Pedro Barrié de la Maza.

Pardo Bazán, E. (1964). Cuentos de la tierra. Edición digital a partir de la obra completa. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://bit.ly/3zuHnvs

Pedraza Jiménez, F. B., y Rodríguez Cáceres, M. (2019). Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana (Edición revisada y actualizada, Ser. Obras inmortales). Editoriales Edaf.

Peragón López, C. E. (2020). La universidad como espacio para la prevención de la violencia de género. Una propuesta didáctica a través de la literatura española (siglos XIX-XXI). Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 22, 1-23. https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.6

Romero, A. (2017). La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. Didáctica. Lengua y Literatura, 29, 235-258. https://doi.org/10.5209/DIDA.57141