



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Investigación e innovación en tecnologías digitales, educación y género

**Coords.**

Rocío Jiménez Cortés  
M<sup>a</sup> del Carmen Corujo Vélez  
Lourdes Bueno Sánchez  
Alicia Eladia Hermoso Soto  
Núria Castro Lemus

*Dykinson, S.L.*

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN  
EN TECNOLOGÍAS DIGITALES, EDUCACIÓN Y GÉNERO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN  
EN TECNOLOGÍAS DIGITALES, EDUCACIÓN Y GÉNERO

---

Coords.

ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS  
M<sup>a</sup> DEL CARMEN CORUJO VÉLEZ  
LOURDES BUENO SÁNCHEZ  
ALICIA ELADIA HERMOSO SOTO  
NÚRIA CASTRO LEMUS

*Dykinson, S.L.*

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN TECNOLOGÍAS DIGITALES, EDUCACIÓN Y GÉNERO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 276 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-135-7

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.

|                                                                                                                                                               |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| PRESENTACIÓN. TECNOLOGÍAS Y MEDIOS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO: PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DIGITAL, PRESENCIA TECNOLÓGICA Y BIENESTAR DE MUJERES Y NIÑAS ..... | 9 |
| Rocío JIMÉNEZ CORTÉS                                                                                                                                          |   |

## BLOQUE I.

### TECNOLOGÍAS, METAVERSOS Y CULTURA MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 1. GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE CON TECNOLOGÍAS: EVIDENCIAS CUALITATIVAS DE LA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO .... | 15 |
| ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS                                                                                        |    |

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 2. “EL MAL QUERER” DE ROSALÍA BY FREEDOM: UN PROTOTIPO DE ACCIÓN FORMATIVA EN EL METAVERSO PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO..... | 35 |
| LOURDES BUENO SÁNCHEZ                                                                                                                         |    |
| Rocío JIMÉNEZ CORTÉS                                                                                                                          |    |

|                                                                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 3. AUTORÍA FEMENINA, LECTURA CRÍTICA Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS TEXTOS DE JUVENTUD DE ZENOBIA CAMPRUBÍ..... | 55 |
| M <sup>a</sup> . LUZ BORT CABALLERO                                                                                                                                         |    |

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 4. LAS NIÑAS GITANAS: EL GERMEN DEL PROGRESO. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES..... | 73 |
| CRISTINA RODRÍGUEZ ROBLES                                                                                       |    |

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE PERSONAJES FEMENINOS EN PELÍCULAS DISNEY DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO ..... | 93 |
| MARÍA DEL ROSARIO CRUZ- SIERRA                                                                         |    |
| MARÍA DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ                                                                          |    |

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INTRODUCCIÓN A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA DE NIVEL UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA PUBLICIDAD ..... | 112 |
| NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO                                                                                                                                                 |     |

|                                                                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 7. PROCESOS DE COMUNICACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN DIFERENTES CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA..... | 127 |
| ANA ISABEL ACEDO BARROSO                                                                                                                                                         |     |
| MIREIA GUARDEÑO JUAN                                                                                                                                                             |     |
| JUAN VICENTE SIERRA-RÍOS                                                                                                                                                         |     |
| LAURA CALATAYUD REQUENA                                                                                                                                                          |     |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 8A. TRAUMA IN MIGRANT WOMEN PORTRAYED IN THE NOVEL FINDING ROSA BY CATERINA EDWARDS..... | 145 |
| BELÉN OZARÍN GARCÍA                                                                               |     |
| CAPÍTULO 8B. FEMINISM PORTRAYED IN THE NOVEL THE SICILIAN WIFE BY CATERINA EDWARDS.....           | 159 |
| BELÉN OZARÍN GARCÍA                                                                               |     |
| CAPÍTULO 8C. SUBORDINATION OF WOMEN IN CONTEMPORARY ITALIAN-CANADIAN SHORT TALES AND POEMS .....  | 174 |
| BELÉN OZARÍN GARCÍA                                                                               |     |

## BLOQUE II.

### REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS DIGITALES: RIESGOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS ANTE LA CIBERVIOLENCIA, EL MACHISMO DIGITAL Y LA MISOGINIA

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 9. DECONSTRUIR EL NEOMACHISMO APRENDIDO POR LOS Y LAS ADOLESCENTES VÍA RRSS. UNA EXPERIENCIA DESDE LAS ARTES PLÁSTICAS .....                                  | 189 |
| M. DOLORES SÁNCHEZ ARJONA                                                                                                                                              |     |
| ROCÍO SANTANA CISNEROS                                                                                                                                                 |     |
| CAPÍTULO 10. LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y AFECTIVAS DE MADRES DE LA CAPV PARA PREVENIR Y ATENDER LAS CIBERVIOLENCIAS MACHISTAS EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA .....     | 207 |
| ESTIBALIZ LINARES BAHILLO                                                                                                                                              |     |
| MARÍA SILVESTRE CABRERA                                                                                                                                                |     |
| RAQUEL ROYO PRIETO                                                                                                                                                     |     |
| CAPÍTULO 11. SORORIDAD DIGITAL Y EMPODERAMIENTO PSICOLÓGICO EN MUJERES: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA RESILIENCIA EN REDES SOCIALES .....                             | 226 |
| AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ                                                                                                                                          |     |
| ANTONIA PILAR PACHECO UNGUETTI                                                                                                                                         |     |
| CAPÍTULO 12. EL PELIGRO DE LAS PLATAFORMAS DIGITALES: NIÑAS Y ADOLESCENTES FRENTE AL CIBERACOSO Y LAS NARRATIVAS DE ODIO, ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ..... | 245 |
| ROCÍO SANTANA CISNEROS                                                                                                                                                 |     |
| M. DOLORES SÁNCHEZ ARJONA                                                                                                                                              |     |
| CAPÍTULO 13. NARRATIVAS DIGITALES Y DESIGUALDAD: DESINFORMACIÓN Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA ERA DIGITAL ...                                                         | 262 |
| LUISA IRENE GONZÁLEZ MARTÍNEZ                                                                                                                                          |     |

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 14. ONLY FANS, LOS RETOS VIRALES SEXUALES<br>Y LA MANOSFERA: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO ..... | 279 |
| AIDA GARRIDO GÓMEZ                                                                                 |     |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 15. REDES DE SOLIDARIDAD EL IMPACTO DE LAS<br>REDES SOCIALES EN LA CUARTA OLA FEMINISTA ..... | 294 |
| CARMEN GARRIDO-RODRÍGUEZ                                                                               |     |

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 16. AMOR, DEPENDENCIA Y AISLAMIENTO:<br>EL IMPACTO PSICOLÓGICO DEL ROMANCE SCAM ..... | 312 |
| ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI                                                                 |     |
| AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ                                                                  |     |

### BLOQUE III. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y MUNDO DIGITAL: DESAFÍOS PARA LAS MUJERES

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 17. SEXISMO DIGITAL Y SESGOS ALGORÍTMICOS..... | 331 |
| SALOMÉ SOLA-MORALES                                     |     |

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 18. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA MÚSICA<br>CREADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL ..... | 348 |
| NEREA MARTÍNEZ BASSART                                                                           |     |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 19. DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA<br>EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN ENFOQUE CENTRADO<br>EN LAS PROFESORAS DE UNIVERSIDAD ..... | 366 |
| ZULEMA NACIMIENTO-CORONEL                                                                                                                           |     |

|                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 20. IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS<br>EN EL ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES MIGRANTES:<br>UNA MIRADA CRITICA DESDE EL SISTEMA INTERAMERICANO<br>DE DERECHOS HUMANOS ..... | 384 |
| GLORIMAR LEÓN                                                                                                                                                                         |     |

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 21. PROYECTO LENA: DESVELANDO Y MITIGANDO<br>LOS SESGOS DE GÉNERO EN LA GENERACIÓN DE IMÁGENES<br>POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL ..... | 403 |
| MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL                                                                                                                |     |
| CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS                                                                                                                        |     |
| DANIEL GARCÍA TORRES                                                                                                                         |     |
| IRENE CARRILLO MURCIA                                                                                                                        |     |
| MERCEDES GUILABERT                                                                                                                           |     |

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 22. USO DE PACIENTES VIRTUALES CON INTELIGENCIA<br>ARTIFICIAL PARA MITIGAR EL SESGO DE GÉNERO EN<br>EL DIAGNÓSTICO MÉDICO..... | 421 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

DANIEL GARCÍA TORRES  
CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS  
MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL  
FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ FERRER  
ANA PILAR NSO ROCA  
VICTORIA SOTO SANZ  
ORNELA MATEU MARTÍNEZ  
ROSARIO CARMONA PAREDES  
ALMUDENA ARROYO RODRÍGUEZ  
MARÍA VICTORIA RUIZ ROMERO

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 23. MUJERES MIGRANTES Y ACCESO<br>A LA SALUD DIGITAL SEGÚN LOS ESTANDARES DEL SISTEMA<br>INTERAMERICANO: BRECHAS, DESAFÍOS Y PROPUESTAS ..... | 438 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

GLORIMAR ALEJANDRA LEÓN SILVA

#### BLOQUE IV.

#### EDUCACIÓN STEM Y ARTES VISUALES DIGITALES: PRESENCIA Y VISIBILIDAD DE LAS MUJERES

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 24. MUJERES ARTISTAS VISUALES: LA APORTACIÓN<br>DE LO DIGITAL ..... | 459 |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|

ANA SEDEÑO-VALDELLOS

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 25. MARÍA IZQUIERDO: REDESCUBRIENDO EL LEGADO<br>DE UNA ARTISTA A TRAVÉS DE LA DIGITALIZACIÓN<br>Y LA IGUALDAD DE GÉNERO" ..... | 475 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

EDUARDO DE LA FUENTE ROCHA

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 26. MUJERES, ARTE Y TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN:<br>HACIA UNAS STEM MÁS STE(A)M..... | 486 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

M<sup>a</sup> ARÁNZAZU SERANTES LÓPEZ

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 27. EL PAPEL DE LA MUJER A TRAVÉS DEL<br>ENFOQUE STEM. CÓMO LOGRAR UNA CIUDADANÍA<br>SIN ESTEREOTIPOS DE GÉNERO ..... | 500 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

JUAN MIREIA GUARDEÑO  
LAURA CALATAYUD REQUENA  
ANA ISABEL ACEDO BARROSO  
JUAN VICENTE SIERRA DE LOS RÍOS



TECNOLOGÍAS Y MEDIOS  
PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO:  
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DIGITAL,  
PRESENCIA TECNOLÓGICA Y BIENESTAR  
DE MUJERES Y NIÑAS

---

ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS  
*Universidad de Sevilla*

Las nuevas tecnologías digitales y el consumo de contenidos digitales en los medios están dando lugar a un incipiente campo de investigación e innovación en relación con la igualdad de género, la prevención de la violencia digital y las oportunidades y bienestar de las mujeres en el mundo digital (Faith, 2022; Ging, 2023; Marganski & Melander, 2021; Wagg et al., 2019). Este incipiente ámbito de investigación requiere conocimientos teóricos y resultados empíricos transdisciplinares que nos guíen en estrategias de actuación eficaces para la consecución de entornos mediáticos y digitales igualitarios, seguros y sanos, especialmente para mujeres y niñas. Este ámbito de investigación requiere el aporte necesario de diferentes áreas de conocimiento en un marco abierto de reflexión profesional sobre los retos e implicaciones que las nuevas tecnologías como la inteligencia artificial, los medios digitales y los metaversos suponen para la vida cotidiana y el bienestar de las mujeres.

Las normativas europeas y nacionales son vehementes en este sentido. Así, el “Itinerario hacia la Década Digital” de la UE, cuenta con metas y objetivos concretos para 2030, como la Declaración Europea sobre los Derechos y Principios Digitales. Esta hace hincapié en que el proceso de transformación digital ha de ser seguro y sostenible, situando a las personas en el centro, destacando la libertad de elección, donde las personas deberían poder desenvolverse en un entorno en línea justo, verse protegidas del contenido ilegal y pernicioso y estar capacitadas para interactuar con las tecnologías nuevas y evolutivas, como la inteligencia artificial. Así como también, es de vital importancia en este programa la seguridad y protección, instando a la necesidad de contar con entornos digitales seguros y que ofrezcan protección a mayores y menores.

El impacto de contenidos digitales violentos y misóginos están convirtiendo los espacios digitales en entornos extremadamente hostiles para las mujeres y las niñas (MacKenzie, 2023). El acoso y la violencia cibernética son problemas que las mujeres sufren a menudo en el espacio digital. De hecho, el reciente evento sobre “Violencia Digital Contra las Mujeres: Hacia Políticas y Alianzas Transformadoras en el Marco de Beijing+30” organizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España y la Iniciativa Iberoamericana para Prevenir y Eliminar la Violencia contra las Mujeres (IIPVCM), ha supuesto un espacio de diálogo y de reflexión compartida entre responsables políticos, personas expertas y activistas, donde se ha dado la oportunidad de delimitar los desafíos que presenta la violencia digital contra las mujeres.

Igualmente, la falta de representación de las mujeres y su escasa participación en el diseño y producción de tecnologías digitales nos impulsa indefectiblemente a un mundo desigual y peligroso para nuestro futuro. Algunas de las principales iniciativas políticas que movilizan recursos y articulan medidas para la transformación digital en la UE como el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia a través del programa Next-GenerationEU destacan la igualdad de género como elemento prioritario en el mundo digital. Concretamente, el programa de políticas de la Década Digital se plantea como objetivo para 2030 alcanzar los 20 millones de especialistas en TIC en la UE. Siendo las mujeres un objetivo

estratégico al estar infrarrepresentadas en las profesiones STEM. Así, lo avalan los datos. Eurostat, muestra que las mujeres solo representan el 21 % de las personas graduadas en TIC y se sitúan por debajo del 19% entre los especialistas en TIC de la UE. Igualmente, el Women in Digital Scoreboard 2021(WiD 2021), que es el marcador que estudia la brecha digital de género a nivel europeo y que se engloba dentro del proyecto DESI, indica que solo un 1,6% de las mujeres ocupadas en España lo están en el sector TIC, frente al 5,6% de los hombres. De ahí, la necesidad del Plan de Acción de Educación Digital y de la «Declaración sobre las mujeres en lo digital» en el ámbito español como propuestas estratégicas de actuación. Y es que, la brecha de género digital, marca la capacitación digital, como una de las medidas principales de los programas políticos nacionales y europeos. El desarrollo de competencias digitales entre la ciudadanía trata de afrontar la necesaria reducción de la brecha de género y, como hemos comentado, afronta el reto del aumento de mujeres en el sector digital.

El libro *Investigación e Innovación en Tecnologías Digitales, Educación y Género* recoge aportes novedosos y necesarios que centran la atención y permiten reflexionar sobre los desafíos que plantea a las mujeres el mundo digital. Este ámbito de estudio y desarrollo académico requiere de avances desde la reflexión y la construcción conjunta de las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. Especialmente, es un reto para la educación y la formación del profesorado.

El primer bloque de capítulos sobre *Metaversos y cultura mediática: Acciones educativas para la igualdad y la prevención de la violencia de género*, pone el acento en la capacitación crítica digital desde la educación y la formación del profesorado. Los capítulos recogen acciones que se dirigen a desarrollar un pensamiento crítico y competencias creativas en entornos digitales e inmersivos que ofrecen experiencias didácticas, recursos y herramientas para la educación digital preventiva de la violencia de género e igualitaria. Los trabajos que se presentan están relacionados con la formación crítica, especialmente del profesorado, dada la complejidad actual de las nuevas relaciones entre los medios de comunicación y sus consumidores digitales, así como entre las nuevas tecnologías y sus sesgos y brechas de género. La exposición a nuevos

riesgos que afectan especialmente a mujeres y niñas implica un análisis sostenido de la situación actual y propuestas innovadoras de capacitación adecuada en competencias mediáticas y digitales para la igualdad y la prevención de la violencia digital y de género.

El segundo bloque de capítulos aborda las Redes sociales y plataformas digitales: Riesgos y estrategias educativas ante la ciberviolencia, el machismo digital y la misoginia. La viralidad de los contenidos digitales en numerosas ocasiones violentos y misóginos hacen de las redes sociales espacios hostiles para las mujeres y niñas. Los capítulos aportan un trabajo y diálogo reflexivo en torno a intervenciones y propuestas que nos permiten avanzar en una idea de redes sociales como espacios seguros para estas. La violencia digital machista se afana y se ceba en el entorno de la manosfera creando situaciones de riesgo especialmente violentas para las mujeres. La presencia de discursos misóginos diezma la participación de las mujeres en los espacios digitales y restan capacidad de participación democrática y en igualdad, además de serios problemas para su bienestar. En este sentido, se recogen trabajos que visibilizan actuaciones y profundizan en el conocimiento ayudando a paliar esta situación desigualitaria, misógina y discriminatoria para mujeres y niñas en las redes sociales y plataformas digitales.

El tercer bloque de capítulos sobre *Inteligencia artificial (IA) y mundo digital: Desafíos para las mujeres*, incorpora trabajos que muestran los sesgos de género, pero también las vías y posibilidades de la IA para la igualdad. Las brechas digitales de género afectan también a estas nuevas tendencias en tecnologías digitales y los capítulos visibilizan este impacto en diferentes sectores incluida el de la salud.

El último y cuarto bloque recoge capítulos sobre la importancia de la *Educación STEM y artes visuales digitales: Presencia y visibilidad de las mujeres*. La persistencia de la brecha de género en las profesiones STEM requiere todavía de avances en la investigación que nos aporten nuevos conocimientos transdisciplinares. Se sabe que esta brecha presenta diferencias entre países y es más profunda en aquellos países que presentan sesgos por estereotipos de género y normas culturales. Por ello, los aportes que se incorporan en forma de capítulos abordan un análisis que permite profundizar tanto en la comprensión de este

fenómeno como en las propuestas de intervención visibilizadoras de las mujeres en las artes visuales digitales que desde diferentes campos tratan de atajarla. Los trabajos de análisis o de actuación contribuyen a mitigar la menor presencia de las mujeres en el área STEM.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Faith, B. (2022). Tackling online gender-based violence; understanding gender, development, and the power relations of digital spaces. *Gender, Technology and Development*, 26(3), 325-340.
- Ging, D. (2023). Digital Culture, Online Misogyny, and Gender-based Violence. *The Handbook of Gender, Communication, and Women's Human Rights*, 213-227.
- MacKenzie, A. (2023). A Feminist Postdigital Analysis of Misogyny, Patriarchy and Violence Against Women and Girls Online. In *Constructing Postdigital Research: Method and Emancipation* (pp. 275-294). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Marganski, A.J., & Melander, L.A. (2021). Technology-facilitated violence against women and girls in public and private spheres: Moving from enemy to ally. In *The Emerald international handbook of technology-facilitated violence and abuse* (pp. 623-641). Emerald Publishing Limited.
- Wagg, S., Cooke, L., & Simeonova, B. (2019). Digital inclusion and women's health and well-being in rural communities. *Oxford handbook of digital technology and society*, 111-135.

BLOQUE I.

TECNOLOGÍAS, METAVERSOS Y CULTURA  
MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE  
PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

---

# GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE CON TECNOLOGÍAS: EVIDENCIAS CUALITATIVAS DE LA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO

---

ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS  
*Universidad de Alicante*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, se ha observado una creciente incorporación de la tecnología en el ámbito educativo, motivada por las ventajas que ofrecen las herramientas digitales tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (Baroudi et ál. 2022). No obstante, es fundamental tener en cuenta que la existencia de una brecha digital puede limitar considerablemente el acceso equitativo a estos beneficios, sobre todo cuando ciertos estudiantes carecen de dispositivos adecuados o de los medios necesarios para utilizarlos de forma eficiente (Gómez-Trigueros, 2025).

Por ello, resulta crucial llevar a cabo un análisis exhaustivo que permita explorar las distintas dimensiones y factores que configuran esta brecha digital en el entorno educativo. Comprender a fondo qué elementos la generan y cómo se manifiestan es clave para diseñar estrategias que contribuyan a reducirla o incluso eliminarla. Esto permitiría docentes, responsables de políticas públicas y a otros actores educativos implementar soluciones concretas, asignar recursos de forma justa, establecer políticas sustentadas en datos reales y construir entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos.

El término brecha digital hace alusión a la desigualdad existente entre personas o grupos que pueden aprovechar las ventajas de las tecnologías emergentes y aquellos que, por razones económicas o sociales, no tienen acceso a ellas. En los últimos años, esta problemática ha adquirido una relevancia creciente, especialmente a raíz del traslado de

múltiples actividades cotidianas al entorno digital, un fenómeno que se intensificó notablemente durante la pandemia de COVID-19 (OCDE, 2020). Junto al concepto general de brecha digital se han generado lo que se han venido en denominar primera brecha digital o brecha digital de acceso para hacer referencia a la disparidad en el acceso físico a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas desigualdades limitan las oportunidades educativas, laborales y sociales. Aunque la brecha en el acceso a dispositivos y conocimientos básicos ha disminuido, los valores cuantitativos (Gómez-Trigueros et ál. 2023; Ouali, 2024) siguen señalando diferencias relevantes entre mujeres y hombres en este aspecto. La segunda brecha digital aborda las diferencias en el uso y las habilidades para utilizar las TIC. En este sentido, persisten disparidades en la forma en que hombres y mujeres utilizan la tecnología. Castaño y Vázquez-Cupeiro (2023) destacan que esta brecha está relacionada con el dominio masculino en áreas estratégicas como la educación, la investigación y el empleo en ciencias, ingenierías y TIC, así como con la escasa presencia de mujeres en puestos de responsabilidad en estas áreas. La tercera brecha digital se refiere al uso de aplicaciones más avanzadas e innovadoras de Internet, como la inteligencia artificial, la programación y el desarrollo de tecnologías. A pesar de los avances en acceso y uso básico, persisten desigualdades de género en la participación activa y la capacidad de contribuir al desarrollo tecnológico.

Para superar todas estas disparidades en el acceso, uso y participación con y desde las tecnologías, la educación resulta una herramienta clave. Es por esta razón que los agentes encargados de la formación del profesorado están prestando especial atención a la formación del profesorado en competencias digitales con perspectiva de género. En esta línea, cabe señalar que la relación entre la información, la tecnología y el conocimiento es estrecha y se ha intensificado, de manera exponencial durante la pandemia de COVID-19 (Cowie & Jones 2023). Junto a las TIC, las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes y las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes también han cambiado. Tradicionalmente, el alumnado asumía un rol pasivo como receptor de contenido. Sin embargo, en la actualidad, el estudiantado participa



activamente como consumidor y también creador de conocimiento, adaptando su forma de aprender a distintas situaciones. No obstante, a pesar de que muchos estudiantes pertenecen a generaciones familiarizadas con la tecnología desde edades tempranas —lo que les ha valido la etiqueta de "nativos digitales" (Neuman, 2016)—, no siempre poseen las habilidades necesarias para interactuar con ella de forma crítica y responsable. En muchos casos, presentan dificultades para buscar información adecuadamente, evaluar su relevancia y fiabilidad, interpretar contenidos, o cuidar aspectos esenciales como la privacidad y la seguridad digital tanto propia como colectiva.

Ante este panorama, resulta indispensable que las TIC se integren de manera estratégica y pedagógica en el ámbito escolar. Esto contribuirá no solo a mejorar la calidad del proceso educativo, sino también a formar a una ciudadanía capacitada para su desenvolvimiento en la sociedad digital. Es decir, se requiere preparar a los estudiantes para que adquieran competencias digitales que puedan aplicar a lo largo de su vida personal, académica y profesional (Gómez-Trigueros & Binimelis, 2020). Para lograr este objetivo es imprescindible capacitar al profesorado en competencias digitales como clave de la transformación pedagógica orientada a un uso racional y coherente de las tecnologías. Aunque esto parece algo lógico, en la práctica, se detectan vacíos y ausencias importantes en la formación inicial de los y las docentes para un uso adecuado de los recursos digitales en el proceso educativo. Tal formación se limita a una preparación en el uso manipulativo de las tecnologías, en la presentación de diferentes programas y páginas Web didácticas y en prácticas sin dimensión u orientación didáctica. Esto genera una visión técnica de las tecnologías y se abandona su vertiente educativa, como herramienta para el aula, desoyendo la imprescindible transformación de las TIC en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Gómez-Trigueros, 2023).

Para lograr transitar de las TIC a las TAC se convierte en necesaria la modificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada holística de estos recursos. Una de las propuestas más destacadas en este ámbito es el modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), que promueve una visión integral del conocimiento

que debe tener el profesorado para una enseñanza efectiva y adaptada al entorno digital. Este enfoque, desarrollado por Mishra y Koehler (2006), sostiene que los docentes deben dominar no solo los contenidos específicos de su asignatura (CK) y las estrategias pedagógicas apropiadas (PK), sino también poseer competencias tecnológicas (TK). La esencia del modelo radica en la interconexión de estos tres tipos de saberes, que deben aplicarse de manera conjunta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el modelo TPACK establece una estructura compleja de relaciones que el profesorado necesita comprender y aplicar para integrar de forma efectiva las tecnologías en su práctica cotidiana. Partiendo del reconocimiento de que la tecnología es ya una parte establecida y permanente en el entorno educativo, se plantea la urgencia de que el profesorado se capacite en el uso de herramientas digitales actuales, desarrollando una continua adaptabilidad a nuevas herramientas, tanto de software como de hardware, que surjan con el avance tecnológico.

Este planteamiento imprime un rasgo distinto a la formación del docente, que atiende a la importancia de las competencias digitales del profesorado desde una dimensión didáctica, con una escucha activa, por ejemplo, del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) (Punie & Redecker, 2017), que agrupa los elementos de la competencia digital de educadores en una serie de áreas principales, estableciendo indicadores de progreso en cada una de estas ellas.

En este ecosistema, esta investigación analiza la autopercepción de los y las docentes en formación de diferentes universidades españolas, dando así respuesta a la cuestión básica y transversal sobre la persistencia o no de la brecha digital de género en la formación inicial del profesorado.

## 2. OBJETIVOS

Este estudio se plantea como una aproximación a la complejidad que supone la formación en competencias digitales del profesorado en formación, con un enfoque específico en las cuestiones de género. En este marco, se ha establecido un objetivo general, que es conocer la autopercepción respecto a las tecnologías de los docentes en formación para, a

través de sus respuestas discursivas, confirmar la persistencia o no de la brecha digital de género entre los futuros docentes.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se basa en un estudio descriptivo-cualitativo, no experimental, basado en la entrevista semiestructurada a través del grupo focal como instrumentos para la recogida de información. Se contextualiza en las Facultades de Educación de universidades públicas y privadas, bajo el amparo de dos proyectos de investigación continuados en el tiempo: el primer de ellos, con el apoyo de la Generalitat Valenciana (GV/2021/077) y el segundo, más ambicioso, que abarca diferentes universidades españolas (PID2021-122206nb-100). Los resultados que se muestran en este trabajo se han recogido a lo largo de cuatro cursos académicos que abarcan desde el curso 2021-2022 hasta el curso 2023-2024. Con las respuestas emitidas por los participantes se ha querido conocer la persistencia o no de la brecha digital de género en la formación inicial del profesorado.

#### 3.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES

La muestra participante está compuesta por 887 estudiantes universitarios de Grado en Educación Primaria (GP) y Máster del Profesorado en Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas (MAES). La selección se realizó mediante un muestreo intencional o de conveniencia, de acuerdo con las posibilidades de acceso del equipo investigador al campo de estudio y en función de su grado de adecuación a los objetivos de los proyectos de investigación arriba indicado. En relación al género, los y las participantes se distribuyen en 604 (68%) mujeres y 283 hombres (32%) con edades comprendidas entre los 18 años y más de 40 años. Con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, la muestra se considera significativa con respecto a la población total de la que procede ( $N=1000$ ) (Otzen & Manterola, 2017) (Tabla 1).

**TABLA 1.** *Características sociodemográficas de la muestra*

| To-<br>tal | Estudios |      | Género | Grupos de Edad |            |               | Total |     |
|------------|----------|------|--------|----------------|------------|---------------|-------|-----|
|            | GP       | MAES |        | 18-20 años     | 21-23 años | 24 años o más |       |     |
|            | 473      | 131  |        | M              | 211        | 202           |       | 191 |
|            | 163      | 120  |        | H              | 100        | 62            |       | 121 |
|            | 636      | 251  |        | Total          | 311        | 264           |       | 312 |

Nota M=mujer;H=hombre;GP=Grado de Primaria; MAES= Máster del Profesorado en Secundaria, FP y EOI.

Fuente: elaboración propia

3.3. INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La selección y aplicación de la técnica de la entrevista a través de su implementación desde el grupo focal tuvo como objetivo la obtención de información sobre las actitudes y las representaciones de las tecnologías en la práctica docente de los participantes. Asimismo, permitió recoger las construcciones de significados grupales frente a las tecnologías y profundizar en la interpretación de las narrativas individuales de la muestra participante (Martínez, 2012).

El diseño de las cuestiones-eje propuestas de las entrevistas se organizó en siete dimensiones de análisis siguiendo una estructura definida por dimensiones desde el modelo TPACK: dimensión TK-Conocimiento Tecnológico (cuestiones 1 y 2); dimensión CK-Conocimiento de Contenido (cuestiones 3 y 4); dimensión PK-Conocimiento Pedagógico (cuestiones 5 y 6); dimensión PCK-Conocimiento de Contenido Pedagógico (cuestiones 7, 8 y 9); dimensión TCK- Conocimiento de Contenido Tecnológico (cuestiones 10, 11 y 12); dimensión TPK-Conocimiento Pedagógico Tecnológico (cuestiones 13, 14, 15 y 16); y dimensión TPACK-Conocimiento Pedagógico Tecnológico de Contenido (cuestiones 17, 18, 19 y 20) (Tabla 2).

**TABLA 2.** *Cuestiones-eje de las entrevistas en los grupos focales*

| <b>Dimensión</b> | <b>Cuestiones planteadas</b>                                                                                                                                                                                                              |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TK               | c1. ¿Qué tipo de recursos tecnológicos para la enseñanza conoces? ¿Podrías citar, al menos tres de ellos?                                                                                                                                 |
|                  | c2. Cuando tienes un problema técnico con el PC o con tu trabajo en la Red ¿Eres capaz de solucionar ese problema por ti mismo? En caso afirmativo describe al menos dos problemas que suelen tener cuando usas tecnologías para aprender |
| CK               | c3. ¿Qué entiendes por contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para la materia que debes impartir? ¿Podrías proponer una breve definición?                                                                                    |
|                  | c4. ¿Reflexionas sobre los contenidos disciplinares que debes o deberías trabajar en el aula? En caso afirmativo, ¿de qué forma?                                                                                                          |
| PK               | c5. ¿Qué formas conoces para gestionar el espacio aula y poder trabajar los contenidos y competencias?                                                                                                                                    |
|                  | c6. ¿Cómo te enfrentas a los conceptos erróneos que trae tu alumnado?                                                                                                                                                                     |
| PCK              | c7. ¿Crees que serías capaz de adaptar tu proceso de enseñanza a los distintos niveles que traen los estudiantes a clase? En caso afirmativo, pon un ejemplo.                                                                             |
|                  | c8. ¿Cómo seleccionas las herramientas de evaluación para calificar el trabajo de los estudiantes en su aprendizaje?                                                                                                                      |
|                  | c9. ¿Utilizas para ello recursos digitales? ¿Por qué?                                                                                                                                                                                     |
| TCK              | c10. ¿En qué tareas y materias disciplinares consideras adecuado el uso de herramientas de software y hardware específicas para la enseñanza?                                                                                             |
|                  | c11. ¿En qué sentido consideras que las tecnologías te pueden ayudar en el desempeño de tu tarea como docente?                                                                                                                            |
|                  | c12. En el ámbito concreto de la enseñanza de las materias ¿crees que las tecnologías resultan útiles? ¿Por qué?                                                                                                                          |
| TPK              | c13. ¿Consideras que las tecnologías en el aula favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento en el alumnado? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Por qué razón?                                                                        |
|                  | c14. Cuando piensas en tus futuras clases ¿reflexionas, de manera crítica, sobre el uso que harás de las tecnologías? En caso afirmativo ¿en qué sentido?                                                                                 |
|                  | c15. ¿Crees que la formación que has recibido a lo largo de tu carrera te ha habilitado para implementar metodologías activas con tecnologías de forma correcta? ¿Por qué?                                                                |
|                  | c16. ¿Eres capaz de seleccionar tecnologías para usar en el aula, que mejoren lo la comprensión de los estudiantes? Pon un ejemplo de tecnología para enseñar una materia como Geografía o Historia.                                      |
| TPACK            | c17. ¿Puedes combinar, de manera correcta, tecnologías, pedagogías activas y contenidos de una materia? ¿Crees que tienes suficiente formación? ¿Cómo lo harías?                                                                          |
|                  | c18. ¿Crees que la correcta inclusión de las tecnologías favorecería una educación en y para la igualdad de género? En caso positivo, ¿qué materiales y qué tecnologías empleas o emplearías?                                             |
|                  | c19. ¿Consideras que estás igual de capacitado que tus compañeros para usar las tecnologías para enseñar? ¿Por qué?                                                                                                                       |
|                  | c20. Tras tu formación ¿Eres capaz de enseñar lecciones que combinan adecuadamente el conocimiento del contenido, las tecnologías y los enfoques de enseñanza? Pon un ejemplo.                                                            |

Fuente: elaboración propia

3.4. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento que se ha seguido para poder alcanzar un instrumento fiable consta de diferentes fases. Cabe señalar que estas fases parten de una concreción metodológica que, a partir del estudio exploratorio, ha permitido confeccionar los criterios generales de análisis que posibilitan llevar a cabo una evaluación completa y coordinada de cada uno de los grupos que conforman la muestra del estudio. El instrumento confeccionado pretende mostrar la autopercepción de la muestra participante de las diferentes dimensiones del modelo TPACK y la afectación de dicha autopercepción en función del género.

En primer lugar, se configuró la entrevista *ad hoc* para el Proyecto del Grupo Emergente (GV/2021/077). Una vez configurado el instrumento se llevó a cabo una evaluación a través del procedimiento Panel de Expertos, con la intención de mejorar su eficacia y relevancia. El panel de validación estuvo compuesto por diferentes categorías profesionales, áreas de conocimiento y lugares de trabajo (Tabla 3).

**TABLA 3.** *Características profesionales del Grupo de Expertos*

| Categoría profesional        | Área de conocimiento                        | Universidad                                         |
|------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Catedrática                  | Didáctica y Organización Escolar            | Universidade Oporto (Portugal)                      |
| Profesora Titular            | Deputy Head Higher Education and Engagement | School of Education, RMIT University (Australia)    |
| Profesora Titular            | Deputy Head Higher Education and Engagement | School of Education, RMIT University (Australia)    |
| Profesor Titular             | Didáctica y Organización Escolar            | Universidad CUJAE (Cuba)                            |
| Profesora Titular            | Pedagogía Educativa                         | Universidad CUJAE (Cuba)                            |
| Profesora Titular            | Pedagogía Educativa                         | Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) (Ecuador) |
| Profesora Titular            | Didáctica de las Ciencias Sociales          | Universidad de Alicante                             |
| Profesor Titular             | Didáctica y Organización Escolar            | Universidade Oporto (Portugal)                      |
| Profesor Titular             | Didáctica de las Ciencias Sociales          | Universidad de les Illes Balears                    |
| Profesora Titular            | Didáctica de la Ciencias Sociales           | Universidad de Andorra                              |
| Profesora Contratada Doctora | Didáctica de la Lengua y la Literatura      | Universidad de Almería                              |

|                              |                                      |                                                   |
|------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Profesor Contratada Doctor   | Didáctica de la Ciencias Sociales    | Universidad de Salamanca                          |
| Profesora Contratada Doctora | Investigación e Innovación Educativa | Universidad de Alicante                           |
| Profesor Contratado Doctor   | Didáctica de las Ciencias Sociales   | Universidad de Madrid                             |
| Profesor Contratado Doctor   | Didáctica de la Ciencias Sociales    | Universidad CUJAE (Cuba)                          |
| Profesora Ayudante Doctora   | Investigación e Innovación Educativa | Universidad de Alicante                           |
| Profesor Contratado Doctor   | Didáctica de las Ciencias Sociales   | Universidad de Burgos                             |
| Profesor Contratado Doctor   | Pedagogía Educativa                  | Universidad Bolivariana del Ecuador UBE (Ecuador) |

Fuente: elaboración propia

A través de correo electrónico, se hizo llegar la siguiente información a cada miembro del Panel de Expertos: a) los objetivos de la investigación; b) información sobre el equipo de trabajo de este estudio; c) el contexto de implementación del instrumento y la investigación; d) la duración del proyecto de investigación; e) la entrevista inicial, confeccionado por el equipo de trabajo. El Panel de Expertos (Tabla 3) emitió sus juicios, valoraron el instrumento teniendo en cuenta tres bloques de análisis: a) comprensión del enunciado y de los términos utilizados; b) su rechazo o aceptación ante las cuestiones planteadas; c) y la adecuación en su extensión. Para ello utilizaron una escala de intervalo de 3 puntos. En los tres bloques analizados, los resultados de media fueron superiores a 2.7 en la calificación general. De manera concreta, se valoró con una media de 2.8 la comprensión de las preguntas y los términos utilizados ( $M=2.8$ ;  $SD=0.19$ ); con una media de 2.7 la aceptación respecto a las cuestiones planteadas ( $M=2.7$ ;  $SD=0.21$ ); y con una media de 2.8 la adecuación respecto a la extensión del instrumento ( $M=2.8$ ;  $SD=0.23$ ). Cabe señalar que las cuestiones relativas a la adecuación del cuestionario a los objetivos de la investigación obtuvieron un valor superior a 0.9 ( $\alpha = 0.902$ ).

Los datos cualitativos de los grupos focales se recogieron en varias fases. Los participantes en los grupos focales debieron ajustar sus intervenciones a los ejes estructurales abiertos, que configuran las

dimensiones de las cuestiones del instrumento. El objetivo ha sido relacionar temas, conectar contenidos y construir el conocimiento holístico y comprensivo de la realidad de las aulas de las facultades de educación de futuros docentes, objeto de este estudio.

Los grupos focales se gestionaron a través de correo electrónico; se desarrollaron a lo largo de final de semestre de cada curso académico (junio 2021, 2022, 2023 y 2024). En el correo se informó a los participantes sobre las condiciones en que se desarrollarían los grupos focales, los objetivos de investigación y su duración: 90 minutos. Se configuraron grupos de 4 personas teniendo en cuenta siempre la distribución equitativa, por ejemplo, dos mujeres y dos hombres en un número de grupos concretos y, también, grupos sólo de mujeres. Esto se realizó ante el mayor número de mujeres frente al número de hombres más reducido. Se les comunicó el propósito de investigación; se recordó a los participantes la confidencialidad y anonimato en el proceso y la interpretación de las respuestas emitidas y, también, que todo el proceso sería grabado en audio. Con posterioridad al desarrollo de los grupos focales y el registro de datos, la información se transcribió, evitando su corrección textual o discursiva, para no manipular las respuestas.

Cabe señalar que previo al desarrollo de las entrevistas, se solicitó la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Alicante quien emitió su informe positivo (Alicante-Expediente UA-2021-08-27). Este informe se transmitió al resto de universidades quienes aceptaron su participación y validaron la aprobación emitida por dicho Comité de Ética.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISIS CUALITATIVOS

Los datos obtenidos con los grupos focales se analizaron a partir de una lectura exploratoria y comparativa de su contenido, con el objeto de confeccionar unidades de registro significativas e identificar las líneas temáticas y las posibilidades de saturación de las potenciales categorías y subcategorías emergentes (Corbin & Strauss, 2015). Después, se llevó a cabo la codificación abierta de las transcripciones; se asignaron



conceptos a las unidades de significado emergentes o codificación axial, agrupando y organizando los códigos obtenidos, a partir de sus conexiones que explicarían las categorías de análisis. Posteriormente, se contabilizaron las palabras clave y la frecuencia de las respuestas temáticas; se registraron los porcentajes de los fragmentos textuales. Para la presentación de resultados, se vinculan los conceptos de análisis con los textos-respuesta más representativos de cada categoría.

Para la identificación de las respuestas y la organización de las unidades de registro, se ha procedido a la codificación alfabética de la actividad realizada y a la identificación alfanumérica de los estudiantes: GF [grupo focal]-Px-Tcurso-Ggénero [Participante (n) Titulación (grado o máster) G (mujer o hombre)].

Se gestionaron 178 Grupos Focales, de los que 128 están formados por estudiantes de Grado de Primaria y 50 por estudiantes de MAES (Posgrado). La composición de estos grupos focales fue determinada por los grupos naturales clase participantes ya confeccionados en cada universidad.

Se ha utilizado el software ATLAS.ti (v. 8) para el análisis de los datos cualitativos. A través de este software se ha llevado a cabo la correcta codificación, categorización y contabilización de palabras clave. Esto ha permitido la interpretación de la información resultante de los Grupos Focales.

**TABLA 4.** Estadísticos descriptivos por variable de estudio

|     | Subcategorías-variables         | n   | f      |        | %    |      | Mo   |      | SD  |     |
|-----|---------------------------------|-----|--------|--------|------|------|------|------|-----|-----|
|     |                                 |     | M      | H      | M    | H    | M    | H    | M   | H   |
| TK  | Habilidades técnicas            | 102 | 3**    | 8**    | 2.9  | 7.8  | 2.50 | 3.00 | .89 | .67 |
|     |                                 |     | 38***  | 53***  | 37.2 | 52.1 |      |      |     |     |
|     | Capacidad técnica               | 156 | 6**    | 20**   | 3.7  | 12.6 | 2.50 | 3.00 | .81 | .61 |
|     |                                 |     | 51***  | 79***  | 32.1 | 51.6 |      |      |     |     |
| CK  | Conocimiento de la materia      | 287 | 87***  | 200*** | 30.3 | 69.7 | 2.00 | 3.00 | .89 | .33 |
|     | Especificidad de los contenidos | 205 | 21**   | 32**   | 10.2 | 15.6 | 2.00 | 3.00 | .94 | .68 |
|     |                                 |     | 40***  | 112*** | 19.5 | 54.7 |      |      |     |     |
|     |                                 |     |        |        |      |      |      |      |     |     |
| PK  | Gestión del aula                | 212 | 143*** | 69***  | 67.5 | 32.5 | 3.00 | 2.50 | .23 | .77 |
|     | Estrategias de aula             | 287 | 197*** | 90***  | 68.7 | 31.3 | 3.00 | 2.00 | .29 | .68 |
| PCK | Inclusión tecnológica           | 259 | 5**    | 10**   | 1.9  | 3.8  | 2.00 | 2.50 | .86 | .53 |
|     |                                 |     | 45***  | 199*** | 17.3 | 77   |      |      |     |     |
|     |                                 |     |        |        |      |      |      |      |     |     |
|     |                                 | 219 | 9**    | 41**   | 4.1  | 18.7 | 2.50 | 3.00 | .77 | .21 |

|       |                                                |       |        |        |      |      |      |      |     |     |
|-------|------------------------------------------------|-------|--------|--------|------|------|------|------|-----|-----|
|       | Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento |       | 67***  | 102*** | 30.5 | 46.7 |      |      |     |     |
|       | Funcionales                                    | 130   | 9**    | 20**   | 6.9  | 15.3 | 2.00 | 3.00 | .96 | .45 |
|       |                                                |       | 22***  | 79***  | 16.9 | 60.9 |      |      |     |     |
| TCK   | Apropiadas y habituales                        | 155   | 46***  | 109*** | 29.6 | 70.4 | 2.00 | 3.00 | .79 | .50 |
|       | Débiles                                        | 124   | 89***  | 34***  | 65.4 | 25   | 2.50 | 2.00 | .47 | .32 |
|       | Inadecuadas                                    | 112   | 73***  | 39***  | 65.2 | 34.8 | 3.00 | 2.00 | .31 | .78 |
| TPK   | Habilidades académicas                         | 121   | 29***  | 92***  | 23.9 | 76.1 | 2.00 | 3.00 | .81 | .43 |
|       | Habilidades formativas                         | 187   | 14**   | 51**   | 7.4  | 27.2 | 2.00 | 2.00 | .71 | .60 |
|       |                                                |       | 29***  | 93***  | 15.5 | 49.9 |      |      |     |     |
|       | Habilidades comunicativas                      | 132   | 6**    | 16**   | 4.5  | 12.2 | 3.00 | 3.00 | .60 | .56 |
|       |                                                |       | 31***  | 79***  | 23.4 | 59.9 |      |      |     |     |
|       | Habilidades sociales                           | 196   | 18**   | 26**   | 9.1  | 13.2 | 2.00 | 2.50 | .89 | .63 |
|       |                                                |       | 65***  | 87***  | 33.1 | 44.6 |      |      |     |     |
|       | Habilidades tecnológicas                       | 243   | 74***  | 169*** | 30.5 | 69.5 | 2.50 | 3.00 | .40 | .27 |
| TPACK | Reproductivas a través de las TIC              | 276   | 116*** | 160*** | 42   | 58   | 3.00 | 3.00 | .33 | .24 |
|       | Tradicionales-transmisivas                     | 286   | 124*** | 162*** | 43.4 | 56.6 | 3.00 | 3.00 | .30 | .21 |
|       | Activas tecnológicas-digitales                 | 245   | 118*** | 127*** | 47.7 | 52.3 | 3.00 | 3.00 | .27 | .23 |
|       | Empoderamiento digital                         | 228   | 109*** | 119*** | 47.8 | 52.2 | 3.00 | 3.00 | .39 | .26 |
|       | Liderazgo digital                              | 114   | 49***  | 65***  | 42.9 | 57.1 | 2.00 | 2.00 | .77 | .63 |
|       | Desigualdades de género                        | 263   | 141**  | 122**  | 53.6 | 46.4 | 3.00 | 3.00 | .45 | .33 |
|       | Total de citaciones                            | 4.539 |        |        |      |      |      |      |     |     |

\*Aproximación baja  
\*\*Aproximación media  
\*\*\*Aproximación alta

Fuente: elaboración propia

Con la máxima aproximación ( $n = 102$ ) de las intervenciones, el profesorado en formación define su formación en conocimiento tecnológicos como *habilidades técnicas de tipo manipulativo y de resolución de dificultades en el uso de artefactos digitales*. Se observan diferentes respuestas por género con una autopercepción positiva de los hombres (52.1%;  $M_o = 3$ ;  $SD = .67$ ) y su formación en *habilidades técnicas* frente a las mujeres (37.2%;  $M_o = 2.50$ ;  $SD = .89$ )), que se autoperciben con menos habilidades técnicas (tabla 4):

Son herramientas que manipulo con dificultad, aunque sé resolver ciertos problemas, que pueden aparecer cuando las manipulo (E-P<sub>2</sub>-Grado<sub>123</sub>-G<sub>(mujer)</sub>).

Falta que se produzca una formación constante de los educadores y docentes para que el uso de estas herramientas sea total, pero yo sí que me considero capacitado para su uso (E-P<sub>1</sub>-Posgrado<sub>314</sub>-G<sub>(hombre)</sub>).

De un total de 287 citas textuales, un 69.7% ( $M_o = 3$ ;  $SD = .33$ ) de los estudiantes hombres y el 30.3% de las estudiantes mujeres ( $M_o = 2$ ;  $SD = .89$ ) consideran, en el tercer nivel de aproximación, que el conocimiento disciplinar precisa del *conocimiento del tema* que se va a impartir en clase y, de un total de 205 citas textuales, un 70.3% ( $M_o = 3$ ;  $SD = .68$ ) de estudiantes hombres y sólo un 29.7% ( $M_o = 2$ ;  $SD = .94$ ) de estudiantes mujeres afirma que en ese desarrollo de las materias se debe contar con una clara *especificidad del contenido*. Se observan diferencias entre las afirmaciones de los hombres respecto de las mujeres como se constata en sus respuestas, donde los hombres se consideran con capacidad para “improvisar” mientras que las mujeres tienen clara la necesidad de estar en posesión de conocimientos disciplinares:

Cuando pienso en la preparación de una sesión de clase, siempre tengo en cuenta que mi conocimiento del tema a desarrollar sea correcto. No me imagina impartir una clase sin el conocimiento del tema. Por ejemplo, si voy a explicar el clima de un país, llevaría a cabo un esquema que recoja todo el contenido que voy a explicar en ese tema. (FG-P<sub>479</sub>-Grado<sub>479</sub>-G<sub>(mujer)</sub>).

[El profesorado] puede improvisar en clase sobre un tema que conoce, pero es clave que tenga una especificación clara que los puntos teóricos de ese tema para poder explicar de manera fidedigna y no confundir su explicación (E-P<sub>1</sub>-Posgrado<sub>512</sub>-G<sub>(hombre)</sub>).

También es clave la formación en conocimiento pedagógicos como otro de los factores más reconocidos entre los participantes. Este reconocimiento suele vincularse, mayoritariamente en un nivel más alto de aproximación entre las mujeres ( $f = 143$ ; 67.5%) ( $M_o = 3$ ;  $SD = .23$ ) frente a los hombres ( $f = 69$ ; 32.5%) ( $M_o = 2.5$ ;  $SD = .77$ ). Las mujeres consideran la necesidad de un equilibrio entre la gestión del aula y el conocimiento de estrategias de aula ( $f = 197$ ; 68.7%), y reconocen que es un elemento clave en la preparación del futuro profesorado ( $M_o = 3$ ;  $SD$

=.29). Los estudiantes hombres no le atribuyen tanta importancia ( $f = 90$ ; 31.3%).

También, es clave la formación en conocimiento pedagógicos como otro de los factores más reconocidos entre los participantes. Este reconocimiento suele vincularse, mayoritariamente en un nivel más alto de aproximación entre las mujeres ( $f = 143$ ; 67.5%) ( $M_o = 3$ ;  $SD = .23$ ) frente a los hombres ( $f = 69$ ; 32.5%) ( $M_o = 2.5$ ;  $SD = .77$ ). Las mujeres consideran la necesidad de un equilibrio entre la gestión del aula y el conocimiento de estrategias de aula ( $f = 197$ ; 68.7%), y reconocen que es un elemento clave en la preparación del futuro profesorado ( $M_o = 3$ ;  $SD = .29$ ). Los estudiantes hombres no le atribuyen tanta importancia ( $f = 90$ ; 31.3%). Con una frecuencia de 95 intervenciones ( $n = 112$ ), los docentes en formación aluden, lo más fielmente posible, a una formación inadecuada en el uso pedagógico de las tecnologías para el desarrollo estudiantil ( $M_o = 3$ ;  $SD = .31$ ).

Los futuros docentes también centran sus discursos en las posibilidades pedagógicas de las tecnologías para una educación completa. En este sentido, sus intervenciones se clasifican en cinco perspectivas: *habilidades académicas* [de tecnologías], *habilidades de entretenimiento* [con tecnologías], *habilidades comunicativas* [con tecnologías] ( $M_o = 3$ ;  $SD = .40$ ), *habilidades sociales* [con tecnologías] ( $M_o = 2.5$ ;  $SD = .69$ ), y *habilidades tecnológicas* [de manipulación] ( $M_o = 3$ ;  $SD = .27$ ). En todos los casos, los estudiantes hombres muestran una autopercepción positiva en relación a sus habilidades para utilizar las tecnologías en las aulas. Por el contrario, las estudiantes mujeres se autoperciben poco preparadas y con débiles habilidades para implementar las tecnologías en las aulas, desde una perspectiva pedagógica. En sus discursos, se observan estos resultados. La primera de las capacidades en el uso de tecnologías:

En mi propia experiencia, creo que los docentes no cuentan con las habilidades tecnológicas académicas suficientes para afrontar una clase. Sí hay conocimiento manipulativo, pero no cómo debo organizar los contenidos disciplinares con la tecnología (GF<sub>60</sub>-P<sub>219</sub>-Q<sub>(Grado)</sub>-(mujer)).

Soy consciente de la importancia de la formación en habilidades académicas tecnológicas para ser docente de secundaria. El problema es

que muchas asignaturas tienden a centrarse en la herramienta tecnológica y no en cómo combinar tecnología y contenidos de la asignatura (GF<sub>77</sub>-P<sub>711</sub>-Q(Posgrado)-(hombre)).

La cuarta capacidad en el uso de tecnologías registra una alta frecuencia en las respuestas de las entrevistas de los estudiantes varones ( $f=113$ ; 57,8%) y una menor presencia en las respuestas de las estudiantes mujeres ( $f=83$ ; 42,2%).

Lo mismo ocurre en la quinta parte de las capacidades en el uso de tecnologías con mayor presencia de respuestas entre los estudiantes varones ( $f=169$ ; 69,5%) respecto a las respuestas de las estudiantes ( $f=74$ ; 30,5%).

En la dimensión final, TPACK, se observan seis enfoques en relación a la combinación de elementos pedagógicos, disciplinarios y tecnológicos para la formación de los futuros docentes. En este sentido, los estudiantes centran sus discursos en las posibilidades de estos tres saberes (CK, PK, TK) combinados para una educación en igualdad de género y con tecnología. En este sentido, sus intervenciones se clasifican en seis perspectivas metodológicas: *reproductiva a través de las TIC* ( $f=276$ ), *tradicional-transmisiva* ( $f=286$ ), *tecnológica-digital activa* ( $f=245$ ), *empoderamiento digital* ( $f=228$ ), *digital liderazgo* ( $f=114$ ) y *desigualdades de género* ( $f=263$ ). Los tres enfoques que registran más frecuencias son los dos primeros con una frecuencia más elevada, en todos los casos, de las respuestas de los estudiantes hombres: *Reproductivo a través de las TIC* (hombres  $f=160$ ; mujeres  $f=116$ ) y *Tradicional-transmisivo* (hombre  $f=162$ ; mujeres  $f=124$ ). Y, el último enfoque, *Desigualdades de género* ( $f=263$ ), se observa una mayor presencia en las respuestas de las mujeres ( $f=141$ ; 53.6%) frente a las respuestas de los estudiantes hombres ( $f=122$ ; 43.4 %):

Las tecnologías tienen un sesgo sexista. Quiero utilizar las tecnologías en el aula y hago una búsqueda con un concepto y siempre aparecen páginas con una visión clara desde la perspectiva de los hombres. Esto es difícil de superar con las tecnologías (GF<sub>141</sub>-P<sub>452</sub>-Q(Posgrado)-G(mujer)).

Personalmente no me gusta usar la tecnología porque no soy muy competente en el uso de los recursos tecnológicos. Si estoy en un grupo con

más gente, soy partidario de incluir tecnologías ( $GF_{125}-P_{668}-Q_{(Grado)}-G_{(mujer)}$ )).

Me siento poco atraído por las tecnologías. Puede ser cierto que las mujeres no utilicen las TIC con tanta frecuencia como los hombres. Personalmente prefiero otros recursos porque no me siento cómodo con las tecnologías. Yo sí creo que hay desigualdad de género en ellos ( $GF_{37}-P_{184}-Q_{(Grado)}-G_{(mujer)}$ )).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya se ha significado al inicio de esta investigación, la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) presente solicita modificaciones en la formación del profesorado, relativos a la competencia digital docente desde una aproximación con perspectiva de género e igualitaria. De la mano de estos requerimientos formativos, la brecha digital de género se percibe como un obstáculo para la consecución, por ejemplo, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y una debilitación del desarrollo humano.

Así, las respuestas emitidas confirman que la autopercepción en las siete dimensiones analizadas (CK, TK, PK, TCK, TPK, PCK, TPACK) es más positiva entre los participantes hombres que entre las participantes mujeres. Estos datos coinciden con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Ibrohim et ál., 2022) en donde los estudiantes hombres se autoperciben más capacitados para el uso de los recursos tecnológicos. En las dimensiones relativas al uso didáctico de los recursos digitales, se confirma dicha autovaloración y reconocimiento positivo o capacitación digital docente. Tales diferencias se antojan más evidentes y fuertes en la séptima dimensión (TPACK) y en la dimensión relativa al conocimiento de contenido tecnológico (TCK) en favor de los discursos de los participantes masculinos. Estos resultados son coincidentes con los de otras investigaciones cuantitativas (Gebhardt et ál., 2019) en donde las respuestas de los hombres son más positivas que las emitidas por las mujeres, mostrando una autopercepción positiva o muy positiva con relación a sus competencias para manejar tecnologías como recursos educativos. Esto se traduce en una mayor implementación de las

herramientas tecnológicas en las propuestas didácticas de los estudiantes hombres, que se consideran más diestros en su manejo y utilización como recurso educativo.

Estos mismos resultados vienen a evidenciar la presencia de brecha digital de género entre el profesorado en formación. Así, se observa que las futuras docentes mujeres se autoperciben como poco competentes en tecnologías (TK) y, también, en su capacidad digital docente (TCK). Estos resultados son coherentes con los que se presentan por otras investigaciones (Pérez-Escoda et ál., 2021) donde se señala la persistencia de la brecha digital por géneros, con una menor predisposición de las estudiantes mujeres hacia el uso de los recursos tecnológicos. De manera concreta, se detectan valoraciones negativas en la autopercepción de las futuras profesoras sobre su capacidad para seleccionar, evaluar y utilizar aquellas tecnologías digitales más adecuadas para el desarrollo de su futura tarea docente. Las causas de esta diferente percepción pueden deberse a razones de tipo sociocultural (tradicionalmente, se otorga una mayor destreza digital a los hombres) o, simplemente, actitudinal y diferencial entre hombres y mujeres. En cualquier caso, son resultados que confirman la persistencia de la brecha digital de género en las futuras docentes, aspecto puesto de relieve en el proyecto del grupo de investigación del que forma parte este instrumento, por tratarse de una cuestión importante si se quiere atender la adecuada preparación de la ciudadanía del siglo XXI sin sesgos capacitantes por género.

En esta línea, otros estudios indican que la deficiente autopercepción frente a las herramientas digitales de las futuras docentes tiene su reflejo en las aulas de los niveles educativos de Primaria y de Secundaria, plasmándose como desinterés o infrautilización de las tecnologías; repercutiendo negativamente en el alumnado femenino, que pueden llegar a repetir esta forma de aproximación a los recursos digitales, y que pueden llegar a replicar una autopercepción negativa (Gómez-Trigueros, 2023).

Todos estos datos vienen a constatar la enorme tarea pendiente, todavía, en la formación inicial del profesorado, evidenciando diferencias sustanciales en la percepción sobre la capacitación digital docente de mujeres y de hombres. Además, ponen de relieve la necesidad de incidir en la implementación de modelos de enseñanza y aprendizaje con

tecnología, que permitan la adecuada preparación de los futuros docentes en el uso de tales herramientas y que mitigue la todavía existente brecha digital de género (Pérez-Escoda et ál., 2021; Marimon-Martí et ál., 2023). Los discursos de los docentes en formación recogidos en esta investigación nos animan a recomendar la creación de contextos más propicios para las mujeres mediante la transmisión de modelos femeninos en el campo de la tecnología, así como la promoción de acciones formativas, dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados por las nuevas tecnologías entre el profesorado de las facultades de educación (Chinn & Vandegrift, 2008; Gómez-Trigueros, 2023), teniendo en cuenta la importancia de qué modelos metodológicos son los predominantes y cómo se implementan en las aulas.

En relación a las limitaciones de la propuesta, señalar que, aunque el tamaño de la muestra es potente, es oportuno llevar a cabo la administración de esta entrevista en otros contextos en los que ya se está trabajando esta problemática. Estas futuras intervenciones contribuirían a enriquecer el estudio longitudinal y permitirá obtener, en un futuro próximo, nuevas medidas temporales. De igual forma, la difusión a través de los proyectos y grupos que amparan esta investigación superará la limitación actual del contexto pues se implementará en otras facultades de educación españolas y de otros países como Grecia, Portugal o Ecuador.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se contextualiza en el marco del Proyecto de investigación La brecha digital de género y el modelo TPACK en la formación del profesorado: análisis de la capacitación digital docente (GV/2021/077), financiado por Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad digital de la Generalitat Valencia, y se enmarca en la convocatoria de subvenciones del Programa para la Promoción de la Investigación Científica, el desarrollo Tecnológico y la Innovación en la Comunitat Valenciana para apoyar y fomentar la actividad de grupos de I+D+i emergentes (DOGV nº 8959, 2021), sobre brecha digital de género. y, también en el marco del proyecto SIMONE (PID2021-122206nb-100) de la Universidad de Sevilla, hacia un curriculum



sensible al género en la formación inicial del profesorado. Proyectos de generación de Conocimiento en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

## 8. REFERENCIAS

- Baroudi, S., Z. Hojeij, L. Meda, and J. Lottin (2022). Examining Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy and Satisfaction in Online Teaching During Virtual Field Experience. *Cogent Education*, 9(1), 2133497. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2133497>
- Castaño, C. y Vázquez-Cupeiro, S. (2023). Resistance and counter-resistance to gender equality policies in Spanish universities. *Papers*, 108(2), e3105. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3105>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.
- Cowie, B. & Jones, A. (2023). Teaching and Learning in the Ict Environment. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 791-801). Springer US.
- Chinn, D., & Vandegrift, T. (2008). Gender and diversity in hiring software professionals: What do students say? In *Proceedings of the Fourth International Workshop on Computing Education Research, ICER'08* (pp. 39-50). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1404520.1404525>
- Gebhardt, E., Thomson, S., Ainley, J., & Hillman, K. (2019). *Gender differences in computer and information literacy. An In-depth analysis of data from ICILS*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26203-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26203-7_1)
- Gómez-Trigueros, I.M. (2023). *Desafíos de la inclusión digital. La brecha digital de género y las competencias digitales docentes en el contexto educativo*. Octaedro.
- Gómez-Trigueros, I.M. (2025). Diferencias autopercibidas en competencia digital docente asociadas a la brecha digital de género en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Campus Virtuales*, 14(1), 127-138. <https://doi.org/10.54988/cv.2025.1.1518>
- Gómez-Trigueros, I.M. y Binimelis, J. (2020). Aprender y enseñar con la escala del mapa para el profesorado de la “generación Z”: la competencia digital docente. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 238, 1-18. <https://doi.org/10.1344/ara2020.238.30561>

- Ibrohim, I., Purwaningsih, E., Munzil, M., Hidayanto, E., Sudrajat, A., Saefi, M. & Hassan, Z. (2022). Possible links between Indonesian science teacher's TPACK perception and demographic factors: Self-reported survey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(9), 2146. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12282>
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M., y Ojando, E. S. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 51–67. <https://doi.org/10.6018/rie.501151>
- Martínez, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, 9, 47-53.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Neumann, C. (2016). Teaching digital natives: Promoting information literacy and addressing instructional challenges. *Reading Improvement*, 53(3), 101-107.
- OCDE (2020). *Digital transformation in the age of COVID-19: Building resilience and bridging divides, digital economy outlook 2020 supplement*. OECD.
- Ouali, S. (2024). La brecha digital como factor determinante en la desigualdad y el crecimiento económico. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-952>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F. J., y García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 50(1), 505–5014. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014>
- Punie, Y. & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

## “EL MAL QUERER” DE ROSALÍA BY FREEDOM: UN PROTOTIPO DE ACCIÓN FORMATIVA EN EL METAVERSO PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

---

LOURDES BUENO SÁNCHEZ  
*Universidad de Sevilla*

ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS  
*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta busca desarrollar un prototipo de acción formativa en mundos virtuales para el profesorado del grado de Educación Primaria que, desde un modelo pedagógico feminista, impacte en la toma de conciencia y en la capacitación de género para una práctica docente igualitaria a través del empleo de tecnologías digitales multimodales y cultura mediática (Jiménez-Cortés y Triviño, 2023a). Esta acción formativa surge de la necesidad de dar respuesta a las demandas desarrollados por entidades gubernamentales de índole internacional (Unión Europea, 2023), las cuales establecen de obligado cumplimiento en todos los aspectos sociales, la transversalización del género, destacando para esta propuesta la importancia de su inclusión en la educación en todos los niveles académicos.

De la mano de esta necesidad social surgen numerosas investigaciones que analizan si la transversalización del género en el ámbito académico es o no una realidad. Investigaciones como las de Barrientos et al. (2022), Resa-Ocio (2021) y Cardona-Moltó, et al. (2018), han analizado la inclusión del género dentro del marco formativo universitario y han concluido que esta es escasa o nula, siendo, por tanto, un elemento que debe ser abordado inmediatamente desde las esferas públicas.

Para el desarrollo de esta propuesta se ha establecido como eje vertebrador la noción de que el pensamiento y el conocimiento que obtienen los seres humanos es producto de la mediación e interacción con los demás (John-Steiner, 1999), elemento esencial de la teoría sociocultural y que guarda vinculaciones con la perspectiva feminista. De esta unión teórica conceptual surge el concepto de artefacto cultural o de recursos multimodales, que se abordarán en profundidad a continuación.

Aunando estos elementos y de cara al diseño de la propuesta se ha establecido como eje de actuación los entornos virtuales inmersivos como propuesta motivadora e innovadora (Umamah y Saukah, 2022) que acerque a los y las participantes al aprendizaje acerca de la violencia de género y de los mitos del amor romántico. Así, se estaría tomando como elementos esenciales la cultura mediática y los mecanismos actuales de conciencia feminista (Vega Durán y Samaniego Espinosa, 2020), para trabajar desde un campo conceptual y vivencial más cercano a los y las participantes de esta propuesta. A través de la figura de Rosalía, cantante española de referencia social, se va a trabajar con su álbum “El mal querer” aportando toda una serie de actuaciones didácticas a través de experiencias virtuales en el entorno inmersivo que ayuden a visibilizar temas de actualidad vinculados a la violencia de género como son los mitos del amor romántico, los celos o la toxicidad en las relaciones (López-Garrido y Sánchez-Santamaría, 2024).

De forma más concreta, la línea de actividades a desarrollar en esta propuesta gira en torno al descubrimiento, a través de un paseo virtual por un museo pedagógico multimodal, de elementos propios del ciclo de la violencia de género y de los mitos del amor romántico reflejados en las letras de las canciones del álbum del “Mal querer” de Rosalía, en el visionado de videoclips o de elementos culturales propios del álbum y que estén estrechamente vinculados con el contenido a trabajar. Además, de establecer el diálogo y la interacción como herramientas imprescindibles en la construcción de significados que ayudará al alumnado a mejorar los conocimientos relacionados con la temática en cuestión (McDiarmid et al., 2021).

En definitiva, a través de las narrativas transmedias multimodales (Sedeño-Valdellos, 2020) de personajes propios de la cultura mediática, se diseña una acción formativa que va encaminada a trabajar aspectos de la violencia de género en los y las futuros docentes de Educación primaria a través de la perspectiva sociocultural y de género.

### 1.1. ACCIONES FORMATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y LAS TEORÍAS FEMINISTAS

La acción formativa parte del encuentro teórico entre la teoría sociocultural y la teoría feminista (John Steiner, 1999), como base para fundamentar un proceso de aprendizaje crítico para formar a futuro profesorado en la prevención de la violencia de género. Esta teoría del aprendizaje analiza la mente humana y los procesos de generación de conocimiento, reconociendo, junto con las teorías feministas que tanto el contexto, las relaciones sociales como los artefactos o herramientas culturalmente contruidos, son imprescindibles para la configuración del pensamiento humano (Shrestha, 2020).

La interacción social, también conocida como proceso mediado, permite a la persona desarrollar sus propias funciones mentales superiores, de las cuales, la conciencia es nuestro principal foco de estudio. En particular, el desarrollo de las funciones mentales superiores se ve influenciado por la actividad social y cultural que lo rodea y las herramientas o artefactos que utiliza en dicha actividad a lo largo del tiempo (Shrestha, 2020).

La propuesta que se plantea establece como postulado la necesidad de que las personas aprendan inmersas dentro de su entorno social, ya que, sin el mismo, no habría interacción y, por ende, no habría aprendizaje. En relación con este aspecto y valorando la importancia que la mediación o interacción comunicativa genera en esta propuesta pedagógica, se rescatan las palabras de Alkhudiry (2022) que expone que, desde la teoría sociocultural y las teorías feministas, consideran que el desarrollo cognitivo de las personas podría ser catalogado como una consecuencia del diálogo con los y las demás, ya que, en palabras de John-Steiner

(1999) “es a través del discurso y el diálogo que el significado se interpreta, se negocia y se cuestiona” (pág. 10).

## 1.2. ARTEFACTOS CULTURALES MEDIADORES.

Una vez profundizado en la base teórica sobre la que se sustenta esta acción formativa como son la teoría sociocultural enlazada con la teoría feminista, es necesario desglosar algunos términos afines que se derivan de las mismas y que representan ejes vertebrados de la propuesta. En este sentido, se hace referencia al término de artefacto cultural mediador que en nuestra propuesta es el primer álbum de Rosalía en solitario “El mal querer”.

La teoría sociocultural entiende el aprendizaje como producto de la interacción en la que intervienen las relaciones sociales y los artefactos mediadores (Poveda y Aliagas, 2024).

Los artefactos (Irvine-Smith, 2019), al ser herramientas con una doble realidad (simbólica y física), son componentes fundamentales de la cultura. El concepto de mediación (o acción mediada) va de la mano de la identidad de los artefactos o herramientas y tienen un carácter coadyuvante, es decir, el uno, existe con el otro. En palabras de (Irvine-Smith, 2019).

los humanos desempeñan un papel activo en el uso y la transformación de estas herramientas. La acción humana está intrínsecamente vinculada a las herramientas de mediación, esenciales para la interacción humana con el mundo social y físico (pág. 4).

De esta forma quedan vinculados los términos anteriormente mencionados al de artefacto cultural mediador, que define la propuesta que se va a desarrollar en este prototipo de acción formativa, en la que el diálogo y la mediación actuarán como moderadores para facilitar el aprendizaje del alumnado en cuanto a las nociones teóricas del ciclo de la violencia de género y de los mitos del amor romántico.

En definitiva, en entornos educativos, la interacción y el uso de cualquier artefacto cultural mediado, como puede ser el caso de entornos virtuales de aprendizaje o recursos visuales multimodales, contribuye al desarrollo de las funciones mentales y al aprendizaje (Shrestha,

2020). Además, presentan como características inherentes a los mismos su carácter multimodal (Shrestha, 2020).

### 1.3. RECURSOS MULTIMODALES COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Actualmente, los recursos multimodales se están postulando como una herramienta de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y esenciales dentro de propuestas pedagógicas exitosas. Es tal su relevancia actual que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), los está implantando de forma progresiva en el marco curricular educativo español, ya que se postulan como idóneos para trabajar cuestiones transversales e interdisciplinarias como las cuestiones de género (García-Candeira, 2022).

Estos recursos son imprescindibles para esta propuesta ya que se constituyen como herramientas que permiten construir conocimiento a través de la mediación y del diálogo, aportando diversas subjetividades, espacios (reales o virtuales) de encuentro y reflexión, experiencias, ideologías y posicionamientos, entre otras muchas (Cardona-Zapata y Calle-Álvarez, 2023).

Pero los recursos multimodales son muy variados y extensos, ya que, bien utilizados, casi todo puede convertirse en una herramienta multimodal. En este sentido y dadas las características de la propuesta que presenta, se destaca la música popular y el uso de entornos virtuales como los principales elementos multimodales de los que se van a derivar las interacciones sociales para la alfabetización de los y las estudiantes.

La elección de estos dos elementos, música y entornos digitales inmersivos se establece debido a la necesidad de motivar al alumnado a integrarse dentro de la propuesta planteada. Se pueden encontrar investigaciones, como la aportada por Morgade, et al., (2024), en la que el uso de lo digital y la música como elementos multimodales en jóvenes, motivó la participación de los mismos en una experiencia educativa.

Además, el uso de la música sirve como eje que conecta con otras industrias culturales como la producción audiovisual o la imagen y fotografía (García-Candeira, 2022), las cuales se constituyen como un

acceso directo a las experiencias y perspectivas de los y las participantes (Morgade, et al., 2024).

## 2. OBJETIVOS

- Objetivo general: desarrollar un prototipo de acción educativa en mundos virtuales para profesorado que desde un modelo pedagógico feminista impacte en la toma de conciencia y en la capacitación de género para una práctica docente igualitaria.
- Objetivo específico: Desarrollar una experiencia formativa que trabaje la prevención de la violencia de género para el profesorado de Educación Primaria.

## 3. METODOLOGÍA

Para el planteamiento de esta propuesta que busca desarrollar una acción formativa para el profesorado del grado de Educación Primaria en materia de capacitación en género, se ha hecho uso de entornos digitales inmersivos, en este caso, la plataforma Spatial.io.

La propuesta planteada desarrolla una acción formativa a través de una pedagogía feminista en Educación Superior (Jiménez-Cortés y Triviño, 2023b) basándonos en el uso de herramientas multimodales y de figuras mediáticas actuales como es el caso de la artista Rosalía con su álbum “El mal querer” para vincularlo al planteamiento didáctico sobre la violencia de género y los mitos del amor romántico.

Rosalía con su álbum “El mal querer” utiliza el mundo trasmedia para dar visibilidad a la violencia de género y a los mitos del amor romántico acercando a las personas los problemas sociales actuales. Entorno a estas premisas se desarrolla la propuesta que se va a definir a continuación y que parte de elementos normativos propios de los planes de estudio del grado de Educación Primaria.

### 3.1. VINCULACIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Para justificar dentro del marco normativo de los planes de estudio de la propuesta a desarrollar, se exponen a continuación los objetivos, competencias clave y contenidos a los que contribuye esta propuesta y que derivan tanto de la normativa establecida (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) como de la memoria de verificación del plan de estudios del grado de Educación Primaria.

### Objetivos

- 4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- 10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

De acuerdo con lo que figura para los títulos de Grado de Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), se garantiza que los estudiantes

### Competencias específicas

- 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.

### Competencias específicas modulares

- M16. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
- M18. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.

- M22. 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

### 3.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL RECURSO

Para dar a conocer en el alumnado del grado de Educación Primaria los contenidos relacionados con la violencia de género y los mitos del amor romántico se ha establecido una acción formativa que gira en torno a algunos aspectos relevantes como son la figura de Rosalía con su álbum “el mal querer”, el desarrollo de mundos virtuales inmersivos como espacio de base que motive al alumnado a su uso y el concepto de elementos multimodales que vayan captando la motivación y la esencia de lo que se quiere resaltar en cada momento de la intervención.

La intervención se plantea en cinco sesiones de trabajo híbridas, en las que se intercala el espacio de trabajo virtual con el real ya que el contenido teórico y de reflexión se realiza tanto de forma virtual como presencial. El propósito de la misma es que los futuros maestros y maestras realicen un recorrido virtual por una sala de exposiciones en las que vayan interactuando con contenidos multimodales como pueden ser cuadros con texto, videoclips de las canciones del álbum de Rosalía anteriormente señalado, enlaces webs de juegos o interacciones en muros virtuales. Además, de interactuar con contenido multimodal, podrán realizar interacciones entre los y las participantes de la acción a través de momentos de debate en el que la figura del moderador o moderadora lanzará preguntas para que el alumnado pueda ir reflexionando a través de la interacción con otros y del diálogo, de forma que vayan modelando las estructuras mentales que presentaban y contribuir de esta forma al cambio social (Gallent-Torres y Tello-Fons, 2021).

Además de este recorrido por el entorno virtual, la propuesta irá acompañada de un cuaderno de reflexión personal que guiará todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, de cara a tener un espacio personal sobre el que guiarte y que también sirva para plasmar aquellas

percepciones, ideas o experiencias que el o la estudiante va experimentando durante el proceso. El recorrido guiado por esta experiencia culmina con la adaptación (de forma cooperativa, ya que se va a realizar en grupos de trabajo) de una de las portadas de las distintas canciones del álbum que refleje algunos de los aspectos relacionados con la violencia de género o los mitos del amor romántico y una explicación oral en vídeo del sentido de esa adaptación.

### 3.3. FASES METODOLÓGICAS EN LA CREACIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA.

#### Fase 1: planteamiento de la acción formativa

El planteamiento de la acción formativa giraba en torno a algunos pilares fundamentales que se buscaba que recogiese la propuesta y que se van a plantear a continuación.

En primer lugar, los destinatarios iniciales sobre los que se diseña la propuesta serían los alumnos y las alumnas del grado de Educación Primaria. Esta idea surge de la necesidad de aportar contenido formativo en materia de género que les capacite para una futura enseñanza no discriminatoria, igualitaria y de calidad, debido a las carencias que presentan en cuanto a capacitación en materia de género (Bueno y Jiménez, 2021).

El segundo de los pilares sobre los que se ha construido este prototipo de acción formativa sería el uso de recursos multimodales inmersivos cercanos a los y las participantes, en este caso, el uso de video-clips, imágenes o música de artistas relevantes de la cultura mediática como es el caso del álbum “El mal querer” de Rosalía el cual busca aportar una mayor participación en el proceso de enseñanza gracias a la motivación extraída de trabajar con artefactos cercanos a su estructura social, ya que, la música y lo tecnológicos son herramientas que motiven a los y las participantes a integrarse dentro de las propuestas planteadas a nivel académico como avalan investigaciones como la expuesta por Morgade, et al. (2024). La finalidad es acercar los contenidos teóricos relacionados con el ciclo de la violencia de género y los mitos del amor romántico desde elementos culturales cercanos al estudiantado, como es el caso de la música de Rosalía.

Como tercer pilar destacar el carácter inmersivo de la propuesta, manejando entornos virtuales a través del espacio de aprendizaje Spatial.io. Esta herramienta es una plataforma que permite crear entornos de aprendizaje de interacción en el metaverso. En concreto, en esta acción se plantea la visita a un museo en el que el avatar interaccione con los elementos multimodales anteriormente planteados y pueda dialogar e interactuar con otros avatares pertenecientes al alumnado que está realizando la acción formativa.

Finalmente, en esta fase, además del planteamiento de la propuesta, se realizó un primer acercamiento a la selección del contenido que se iba a seleccionar. En esta línea, se eligieron los vídeos, entrevistas, algunas de las canciones del álbum, algunos videoclips o imágenes relevantes. Los elementos seleccionados han sido establecidos por considerarse los que mejor abordan las tres fases del ciclo de la violencia de género o los que presentan una vinculación más clara con los mismos. De esta forma, las canciones seleccionadas sobre las que se escogerán frases, videoclips e imágenes y, por ende, sobre las que se construirá el contenido de esta acción formativa del álbum “El mal querer” de Rosalía son:

“Que no salga la Luna” y “Pienso en tu mirá” → fase 1 del ciclo de la violencia de género: acumulación de tensión.

“De aquí no sales” y “Preso” → fase 2 del ciclo de la violencia de género: agresión.

“Éxtasis” → fase 3 del ciclo de la violencia de género: reconciliación.

## Fase 2: creación de recursos complementarios

En el desarrollo del diseño de la acción formativa ha surgido la necesidad de crear materiales que acompañen al proceso de enseñanza aprendizaje. Estos materiales se aglutinan en dos grupos. Por un lado, un cuaderno de guía que organice e invite a la recogida de información y reflexiones por parte del usuario o usuaria que participe. Por otro lado, la elaboración de contenido visual y multimodal que se plasme en ese entorno virtual inmersivo.

En relación con el cuaderno guía, este es una herramienta personal que tendrá el alumnado para que le acompañe durante todo el proceso de

aprendizaje. Por capítulos, el alumnado irá atravesando las distintas fases de la propuesta pedagógica, a través de directrices o invitaciones que guíen al avatar a desplazarse por unos u otros espacios. Por ejemplo, dentro del capítulo 3, que va dedicado a la primera fase del ciclo de la violencia (fase de acumulación de tensiones) en el cuaderno se exponen como tareas las siguientes:

- Actividad 1: analizar las letras de las canciones “que no salga la luna” y “pienso en tú mirá” y que anoten ideas claves, para posteriormente, exponerlas en el padlet.
- Actividad 2: ¿algunas de estas ideas que has destacado guarda relación con los contenidos tratados sobre la fase dos del ciclo de la violencia de género? De esta forma a través de la indagación el alumnado realizaría una asociación de ideas.
- Actividad 3: realiza un recorrido virtual por el museo y analiza las letras de las canciones ¿podrías vincularlas con los mitos del amor romántico?
- Actividad 4: debate grupal en el metaverso. Con esta actividad se potenciaría el papel trasformador que el diálogo tiene en la construcción del conocimiento (Alkhudiry, 2022).

Por otro lado, el resto de los materiales que se han tenido que elaborar han ido dirigidos a contenido multimodal de exposición o interacción en el museo. En este sentido encontramos:

- Cuadros con contenidos teóricos: algunos de ellos son los mitos del amor romántico o las fases del ciclo de la violencia de género. Estos cuadros han sido elaborados siguiendo la temática de portada del disco del “Mal querer”.
- Cuadros con letras de canciones: en la primera parte del recorrido aparecen cuadros con las letras de las canciones “Pienso en tu mirá” y “Que no salga la Luna” recreadas según la portada de la canción.

- Contenidos interactivos: se pueden encontrar enlaces a juegos de creación propia como los de Wordwall, enlaces a formularios o encuestas y enlaces a webs como padlet.

Finalmente, recalcar que, aunque estos sean elementos de creación propia, en el recorrido virtual el alumnado encontrará más elementos interactivos, que no han sido elaborados por nosotras, como es el caso de la música, los videoclips o entrevistas. A continuación, se exponen algunas imágenes que recogen la presencia de estos contenidos.

### Fase 3: Diseño de las fases didácticas

Como se ha comentado la propuesta formativa abarca cinco sesiones de una hora y media cada una. A continuación, se va a exponer el desarrollo y contenido a tratar en cada una de ellas.

- Sesión 1: esta primera sesión será de motivación, en la que el alumnado acudirá de forma virtual a un espacio abierto en el que se dará un concierto con algunas canciones del álbum de “el mal querer” y se expondrá un video/entrevista de Rosalía comentando el origen de este proyecto. Posteriormente, se entregará a cada alumno/a el cuaderno de acompañamiento y se les invitará a hacer un recorrido por el museo, parándose en el análisis de contenido de una de las zonas en las que se explica el ciclo de la violencia de género y los mitos del amor romántico.
- Sesión 2: Fase 1 del ciclo de la violencia: en esta fase el alumnado podrá recorrer un ala del museo que cuenta con el visionado de dos canciones relacionadas con esta primera fase del ciclo, una fase titulada de acumulación de tensiones. Las canciones del álbum mencionado son “que no salga la luna” y “pienso en tu mirá”. Después, tendrán que reflexionar sobre algunos aspectos incluidos en el cuaderno y podrán visualizar cuadros en los que aparecen frases extraídas de esas canciones y que guardan relación con esta fase del ciclo de la violencia de género como, por ejemplo, “quiera o no quiera, quiera, ella no quiera va a estar conmigo ella hasta que se muera”. Se les

invitará a aportar en un muro virtual y al finalizar el recorrido tendrán que asistir a un debate inmersivo.

- Sesión 3: Fase 2: de agresión. Aquí les volveremos a mostrar dos videoclips y para jugar con lo multimodal, en vez de presentar cuadros con fragmentos de las canciones, se representarán cuadros con imágenes relevantes de los videoclips de las canciones del álbum que se relacionan con esta segunda fase, entre las que destacamos, “de aquí no sales” y “preso”. De nuevo, en esta fase se les invitará a reflexionar a través de la inclusión del diálogo como elemento transformador de la conciencia (Flecha, 2008). De forma transversal a las diferentes fases, se trabajarán los mitos del amor romántico con reflexiones.
- Sesión 4: entramos en la última de las fases del ciclo. Esta fase que hace referencia a la reconciliación la vamos a trabajar con la canción de éxtasis y a través de sonidos e imágenes que representen figuras de poder masculino o referencias a otros elementos artísticos.
- Sesión 5: se trabajará fuera de lo virtual y de forma cooperativa. El alumnado modificará una de las portadas de las diferentes canciones del álbum o de alguna de las escenas de los videoclips, haciendo referencia a contenidos tratados en las distintas sesiones y lo acompañará de un video explicativo en el que denote la integración de elementos conceptuales aprendidos durante esta acción formativa.

#### Fase 4: Diseño del espacio virtual.

Para el diseño del espacio virtual, que se ha constituido como una de las últimas fases del diseño de la acción formativa, hemos contado con la plataforma Stpatial.io, la cual permite convertir cualquier espacio en un metaverso o mundo virtual en el que las personas pueden interactuar a través de avatares. La plataforma aprovecha la tecnología de la realidad virtual y aumentada para crear un ambiente inmersivo y más realista.

Dadas las características y potencialidades que ofrece este recurso digital, hemos considerado que era el más apropiada para realizar el diseño de este prototipo de acción formativa. El uso que se ha hecho de la plataforma ha sido desde las opciones gratuitas que ofrece y entre los elementos seleccionados se destacan:

- Creación de avatar emulando el físico de la cantante Rosalía. La herramienta permite subir una foto realizada a una persona para recrear el avatar siguiendo los patrones.
- Elección de las salas. Se ha optado por dos entornos diferenciados, por un lado, la sala Obsidian Gallery en la que se ha recreado el museo pedagógico. Por otro lado, la sala Mountain Lounge, de espacio abierto en la que se van a realizar los debates. Esta ha sido elegida como un entorno más distinguido en el que los y las asistentes puedan sentirse más cómodos a la hora de interactuar entre ellos y ellas.

El entorno creado gracias a Spatial.io y su vinculación con una organización propuesta a nivel docente de la acción formativa permitirán un alto grado de participación de los y las estudiantes.

Fase 5: Planteamiento de la evaluación de la acción formativa.

Una vez detallados los aspectos de contenidos, destacar que para evaluar la acción formativa se va a realizar una prueba piloto en un grupo de estudiantes del grado de Educación Primaria a través de la observación directa durante las cinco sesiones que componen la propuesta. Además, se van a utilizar otras técnicas como:

- Observación directa durante el proceso de desarrollo de la propuesta.
- Escala FREEDOM (Jiménez-Cortés, 2025)
- Cuestionario elaborado ad hoc.
- Entrevistas al alumnado que se desarrollarán al final de la propuesta formativa.
- Análisis de producción y participación.

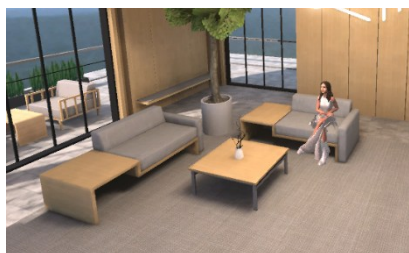


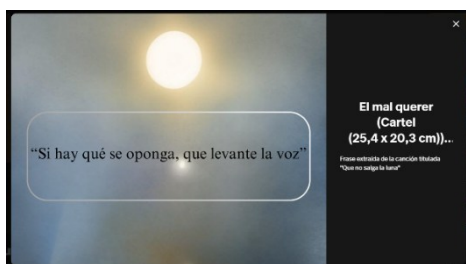
## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través de esta propuesta se ha obtenido un espacio virtual inmersivo, a través de la plataforma Spatial.io, que permite trabajar la prevención de la violencia de género en el alumnado del grado de Educación Primaria. El producto de esta propuesta gira entorno a dos salas virtuales, una en formato museo (con cuatro secciones diferenciadas) y otra sala sin estructuración arquitectónica que busca posibilitar el intercambio comunicativo.

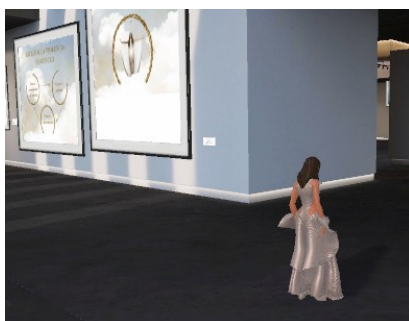
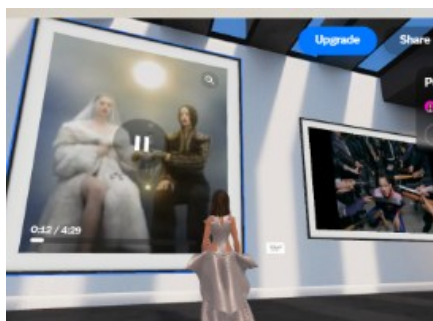
Además de lo virtual, también se ha desarrollado una guía pedagógica que permita a los y las participantes reflexionar y estructurar como acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *Imágenes sala Mountain Lounge*





*Imágenes sala Obsidian Gallery*



En resumen, con esta propuesta se aporta un prototipo de acción formativa que establece la alfabetización crítica feminista como pilar de conocimiento, combatiendo de esta forma la escasa creación de entornos virtuales de aprendizaje que establecen el género como elemento de enseñanza y aprendizaje (Bueno y Jiménez, 2024), siguiendo así los postulados normativos y directrices que se establecen tanto a nivel nacional como internacional (Unión Europea, 2023).

En el mismo sentido, la creación de entornos de aprendizaje que establezcan el género como pilar formativo en la etapa universitaria, mejoraría la inclusión del género en los planes de estudios universitarios, disminuyendo la limitación que esto supone en la actualidad, tal y como establecen las investigaciones aportadas por Barrientos et al. (2022), Cardona-Moltó, et al. (2018) y Resa-Ocio (2021) entre otros/as.

Finalmente, esta propuesta no solo utiliza medios digitales motivadores que impliquen a los y las participantes en su participación (García-Can-deira, 2022), sino que, además, usa elementos multimodales avalados

tanto por la normativa educativa (LOMLOE), como por investigaciones recientes (Morgade, et al. 2024), para una mejor integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en los entornos virtuales.

## 6. CONCLUSIONES.

Con esta propuesta se ha podido dar respuesta tanto al objetivo general que buscaba desarrollar un prototipo de acción educativa en mundos virtuales para profesorado que desde un modelo pedagógico feminista impacte en la toma de conciencia y en la capacitación de género para una práctica docente como al específico que concretaba desarrollar una experiencia formativa que trabaje la prevención de la violencia de género para el profesorado de Educación Primaria.

Este prototipo de acción formativa permite cumplir con la normativa actual de integrar la perspectiva de género dentro de la formación del alumnado universitario. Siendo, por tanto, un elemento más dentro de los planes de estudios universitarios y que no quede como aspectos arbitrarios a la conciencia del o la docente que lo imparta (Pinedo-González, et. al. 2018).

Además, esta propuesta es fácilmente adaptable no solo a la enseñanza universitaria, sino también a los centros de formación del profesorado (CEP) e incluso a los centros educativos, adaptando el contenido al alumnado de los últimos ciclos de la etapa de Educación Primaria y a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. De esta forma, se estaría contribuyendo a una educación de calidad, que integre las disposiciones normativas actuales a través de una acción formativa aplicable a todos los ámbitos formativos.

Finalmente, destacar que es necesario llevar a cabo un estudio piloto de esta propuesta. El cual está previsto realizar en el próximo curso escolar con alumnos y alumnas del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS.

Este capítulo se desarrolla como parte del trabajo de Tesis Doctoral de Lourdes Bueno Sánchez, financiado por el Ministerio de Ciencia e

Innovación a través de una Beca de Formación del Profesorado Universitario y vinculada al Proyecto de I+D+i titulado “Alfabetización crítica feminista en la formación inicial docente para abordar los discursos multimodales de la cultura mediática y el metaverso” (FREEDOM) (PID2022-141057OB-I00)

## 8. REFERENCIAS

- Alkhudiry, R. (2022). The Contribution of Vygotsky’s Sociocultural Theory in Mediating L2 Knowledge Co-Construction. *Theory and Practice in Language Studies*, 12, (10) 2117-2123. <https://doi.org/10.17507/tpls.1210.19>
- Barrientos P., Montenegro, C., y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: una aproximación etnográfica. *Revista internacional de educación para la justicia social* 11(1), 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bueno, L., y Cortés, R. (20, 21 y 22 de noviembre de 2024). *Experiencias de aprendizaje y género: una revisión de alcance (PRISMA\_SCR)*. [Comunicación en Congreso]. Actas del XXVII Congreso Internacional sobre Tecnología Educativa, Sevilla, España.
- Bueno, L., y Jiménez-Cortés, R. (2021). Análisis de la formación y sensibilidad de estudiantes de educación a la igualdad de género. En Vega, L., y Vico, A. (Ed.), *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza* (pp. 651-668). Dykingson
- Cardona-Moltó, M. C., Chiner, E., Miralles-Cardona, C., Romero-Rodríguez, J. A., Sanhueza-Henríquez, S. V., y Villegas-Castrillo E. (2018). Atención a la diversidad de género en los estudios universitarios de formación del profesorado y/o trabajo social. *Memorias del Programa de Redes-ICE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. ISBN: 978-84-09-07041-1.
- Cardona-Zapata, L.A., y Calle-Álvarez, G.Y. (2023). Los textos multimodales como recurso didáctico para la enseñanza de la escritura en un Centro Educativo Rural. *Revista humanismo y sociedad*, 11(1), 1-15. 2339-4196.
- European Comission (2023). *2023 report on gender equality in the EU*. [https://commission.europa.eu/system/files/202304/annual\\_report\\_GE\\_2023\\_web\\_EN.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/202304/annual_report_GE_2023_web_EN.pdf)
- Flecha, Ramón (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1), 41-61.

- Gallent Torres, C., y Tello Fons, I. (2021). Percepción docente sobre el ciberplagio universitario a través de un grupo de discusión por videoconferencia. *Revista Educación*, 45, (2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43527>
- García-Candeira, M. (2022). Introducción al número monográfico: música popular y educación literaria (SS: XXXXI). Propuesta didáctica para ESO y Bachillerato. *CAUCE, Revista Internacional de filología, comunicación y sus didácticas*, 45, 33-41. <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.02>
- Jiménez-Cortés, R. (2025). Diseño y validación de la Escala Freedom para medir y evaluar la conciencia feminista en Educación Superior. En Actas de VII Congreso Internacional de Ciencia, Feminismo y Masculinidades CICFEM (7 y 8 de marzo, Valencia).
- Jiménez-Cortés, R. y Triviño, L. (2023a). *Technologies, multimodality and media culture for gender equality. Advancing in digital transformation of education*. Dykinson.
- Jiménez-Cortés, R. y Triviño, L. (20223b). *Feminist Critical Literacy. From Mainstream Culture to Didactic Prodisage. Octoedro Pedagogía Feminista en la Educación Superior*. Dykinson.
- Jonh-Steiner, V. (1999). Sociocultural and Feminist heory: Mutuality and Relevance. En S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen, (Eds.) *Activity heory and Social Practice*. Aarhus University Press, Aarhus, Denmark.
- López-Garrido, F.M., y Sánchez-Santamaría, J. (2024). ¿Qué opinan las personas jóvenes sobre la violencia en la pareja adolescente? Un estudio cuantitativo desde un enfoque transcultural. *Revista Interuniversitaria*, 45, 45-62. 10.7179/PSRI\_2024.45.03.
- McDiarmid, T., Pineda, A., y Scothern, A. (2021). We are women! We are ready! Amplifying women's voices through feminist participatory action research. *Eval. J. Australas.* 21 (2), 85–100. <https://doi.org/10.1177/1035719X21998479>
- Morgado, M., Müller, F., Poveda, D. (2024). Multimodal/sensorial artefacts and participatory research with teenage students: Insights from a comparative project on musical socialisation in Madrid and Brasilia. En Poveda, D., y Aliagas, C. (Ed). *Artefacts for collaborative research with youth* (81-98). UAM Ediciones 978-84-8344-919-6
- Pinedo-González, R., Arroyo-González, M. J., y Berzosa-Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos*, 21, 35-51. doi: 10.181.72/con.3306.
- Poveda, D., y Aliaga, C. (2024). *Artefacts for collaborative research with youth*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. 10.15366/9788483449196.

- Pozo, R., Quesada, V., Pascual, B., y Gomila, M.A. (2022). Gynopia in Education Studies at the University? a case analysis and a proposal for the inclusion of gender perspective in Social Education and Pedagogy. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 111-128.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2022.15930>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, 24386-24504.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Sedeño-Valdellós, A. M. (2021). El Mal Querer como álbum visual: simbología de lo español, apropiación y narrativa transmedia en los videoclips de Rosalía. *Palabra Clave*, 24(2), 1-28.  
<https://doi.org/10.5294/pacla.2021.24.2.6>
- Shrestha, P. N. (2020). *Dynamic Assessment of Students' Academic Writing Vygotskian and Systemic Functional Linguistic Perspectives*. Springer. 10.1007/978-3-030-55845-1
- Umamah, A., y Saukah, A. (2022). Digital Game-Based Learning (DGBL): The Voice of EFL University Students and Teachers. *PASAA*, 63, 279-314. 2287-0024.
- Vega Durán, S., y Samaniego Espinosa, J. (2020). La neoliberalización del feminismo en la industria cultural: La construcción discursiva de Rosalía como icono del movimiento feminista. *Comunicación y género*, 4 (1), 93-102.

# AUTORÍA FEMENINA, LECTURA CRÍTICA Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS TEXTOS DE JUVENTUD DE ZENOBIA CAMPRUBÍ

---

M<sup>a</sup>. LUZ BORT CABALLERO  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura Castellana en la formación docente, tanto en el Grado universitario de Educación Primaria como en el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, presentan un par de conflictos urgentes. Por un lado, la desmotivación hacia la lectura y las carencias en las competencias lectoras cada vez más acuciantes en niveles superiores y, por otro lado, se detecta una falta de referencias de autoría femenina en el contenido que se cubre, lo que da lugar a una visión sesgada y tradicional del paradigma cultural marcado casi exclusivamente por la producción intelectual masculina. Esta omisión refleja una deuda histórica y cultural necesaria de abordar para una sociedad más inclusiva e igualitaria.

La manera de procesar la comunicación ha experimentado una transformación significativa. La proliferación de dispositivos electrónicos y el acceso inmediato a vastas cantidades de información han modificado nuestros hábitos de lectura. Gran parte del desinterés por la lectura se achaca a la exposición desmedida de la tecnología y al conformismo de una lectura concisa o a la preferencia de un video-resumen sobre un libro, suceso o evento. La lectura pausada caracterizada por una inmersión profunda en el texto permite al público lector o a los docentes en formación, desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Sin embargo, integrar esta práctica con herramientas tecnológicas puede enriquecer

la experiencia educativa y ayudar en el proceso de comprensión lectora. La implementación de herramientas digitales como aplicaciones interactivas y plataformas colaborativas pueden complementar el proceso lector facilitando una comprensión más profunda y contextualizada de los textos y promoviendo la discusión y el análisis colaborativo de estos. La combinación de la pausa que requiere la lectura junto a las posibilidades que ofrecen algunos materiales digitales fomentan una comprensión más completa y motivadora para las generaciones actuales.

Por ello, se propone una propuesta didáctica interdisciplinar, cultural y literaria que incorpore el uso de narrativas digitales para el estudio de los textos periodísticos escritos por Zenobia Camprubí de joven, antes de conocer al poeta Juan Ramón Jiménez. Esta presenta un acercamiento a Zenobia Camprubí dándole espacio y reconocimiento propio como intelectual de principios de siglo XX y como parte de la esfera cultural que comenzaba a forjarse en la Edad de Plata. Para el trabajo de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico, además del análisis de su figura, se estudian sus textos periodísticos en revistas norteamericanas en los que la autora adopta un rol de embajadora cultural española.

## 2. PREMISAS

El pasado enero de 2025, los medios de comunicación anunciaban la siguiente noticia: el 70,3% de la población de nuestro país reconocía haber leído por trabajo o estudios a lo largo del pasado año según el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2024. Por primera vez, los lectores por ocio alcanzaban el 65,5% de la población. El Barómetro reflejaba otros aspectos relevantes sobre el hábito lector en España como las importantes diferencias existentes entre sexos, tramos de edad, niveles educativos y distribución geográfica. Establecía que, a grandes rasgos, el perfil del lector tipo en España sería el de una mujer urbana y joven con estudios universitarios. La noticia hacía hincapié en acabar con el falso mito de que los jóvenes no leían ya que, la edad de la población que más lee se encuentra en la franja comprendida entre 15 y 24 años y la caída del porcentaje lector se daba



más entre la población de 25 y 63 años. Por supuesto, parte de estos resultados son positivos, alentadores y con halos de esperanza.

No hay que dejar de lado el esfuerzo sobre los planes de fomento de lectura que se viene trabajando en muchos centros educativos durante los últimos años, así como las guías establecidas para la preparación de planes lectores por el Ministerio junto a la implantación de la LOMLOE. Igualmente, la particular atención que se ha dedicado a la creación de planes de refuerzo para la comprensión lectora y las matemáticas particularmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, existen especificidades a nivel autonómico como en Andalucía, que se propuso aumentar el tiempo obligatorio y planificado tanto de lectura a la semana como de Lengua y Literatura Castellana en Bachillerato, ya que, la comprensión lectora era uno de los problemas que se detectaban en su población juvenil. Además, las editoriales también han apostado por los jóvenes y la oferta de lectura juvenil ha crecido considerablemente en los últimos años. Por último, otro factor importante fue la pandemia en 2020 que también ayudó a la vuelta por la ficción narrativa como refugio tanto a nivel audiovisual como a nivel lector en papel o en *ebook*.

Aquellos y aquellas que admiten no leer se escudan en la falta de tiempo y en pocas ganas o motivación. También la franja de 25 y 63 años que comprende el porcentaje que decae en la lectura, coincide con la franja de edad de población que “suele” tener algún desempeño laboral. No obstante, tampoco hay que pasar por alto esta afirmación: “el 70,3% de la población de nuestro país reconoce haber leído por trabajo o estudios” pues, es normal, en el ámbito universitario, por ejemplo, la lectura de apuntes o cuestiones teóricas del temario de las asignaturas. Aunque el pronóstico de los porcentajes es bueno y reconforta ver el aumento de las cifras, *no hay que dormirse en los laureles*. España aún se sitúa por debajo de la media de Europa en competencia lectora. Además, hay que contar que, en paralelo, el auge de las redes sociales y las tecnologías han conllevado otras maneras de leer. Y, en contraposición, la extrema exposición de las pantallas también ha contribuido para algunos, a un mayor desinterés en la lectura.

En las asignaturas de Literatura o de Didáctica de la lengua y literatura castellana del Grado de Educación Primaria, las cuestiones sobre el

desempeño lector son respondidas con reparo detrás de sonrisas cabizbajas. Solo un 38% afirma leer por placer o interés situándolo como afición de disfrute en el tiempo libre. El resto considera que lee a menudo por el estudio que requieren las materias universitarias, pero que no es una actividad que realizan por gusto o con motivación. Muestran un cierto rechazo a las “lecturas obligatorias” de cursos escolares previos por la mera imposición y por el trabajo mecánico de estas en fichas automatizadas sobre información concreta de la trama o personajes. Igualmente ocurre con el recuerdo de los “controles de lectura” admitiendo que no entendían la selección de obras literarias que se establecían en la enseñanza media. Precisamente, estas prácticas tradicionales de completar hojas de datos o preguntas de tipo test provocan el aburrimiento hacia la literatura y la desmotivación hacia la lectura.

Asimismo, vinculado al desempeño lector está la comprensión lectora, aspecto al que no se le dedica mucho tiempo en la etapa universitaria, ya que se considera que la comprensión lectora y la escritura están consolidadas a ese nivel. Sin embargo, a pesar de que el profesorado está cada vez más actualizado en innovación, el alumnado de Bachillerato y Universidad parece carecer de tiempo, estrategias y recursos para solventar aspectos de comprensión que repercuten en el rendimiento académico y en la afición por la lectura (Bort, 2025, p. 15). Por último, una cuestión que también llama la atención en este sondeo y que es importante tener en cuenta, es el contenido de lo que leen destacando principalmente: libros de autoayuda. Esto adolece otras cuestiones, como la falta de herramientas de gestión de emociones o de la dificultad de acceder a una asistencia pública para la salud mental. Y, por supuesto, no se trata de rechazar los libros de autoayuda para medir el parámetro de lectura, pero es un tema peliagudo, que, a veces, determina un consumo de teorías reduccionistas, sesgadas e individualistas mientras que gran parte de las problemáticas individuales provienen de falta de recursos o de estructuras opresoras que afectan social y colectivamente.

## 2.1. LA LECTURA Y LAS NUEVAS PRÁCTICAS CULTURALES

La lectura es una habilidad fundamental y necesaria para el estudiante universitario; sin embargo, hoy esta práctica adquiere relevancia

ante este tipo de respuestas, datos, estudios y experiencias en el contexto académico. Y la imagen del lector o de la lectora apasionada y la práctica de la lectura intensiva parecen estar en declive, dando lugar a un hábito más esporádico y ocasional.

Fácilmente se puede reconocer un cambio en las tendencias, hábitos y formatos. Existe una lectura continua, aunque breve y fragmentada que se da principalmente en redes sociales. Estas nuevas prácticas culturales compiten por la atención del alumnado y han llevado al debilitamiento de la lectura concienzuda que, hasta hace poco, era inseparable de la educación superior. Ante tal reconocimiento, no podemos apegarnos al desánimo catastrófico, pero quizás corregir las prácticas monótonas que influían en el desinterés por la lectura y dedicarle tiempo a la comprensión lectora desde la interpretación de temas que no estén lejos de las nuevas inquietudes juveniles, dedicarles más espacio a las competencias comunicativas tanto a nivel escolar como académico y al desarrollo del pensamiento crítico desde otras aproximaciones (Bort, 2025, p. 18).

La clave estaría en el trabajo de análisis sin desechar las lecturas clásicas, sino plantearlas desde un punto de vista que las vincule con el presente, pues los temas de *El Quijote*, los líos de *Madame Bovary*, los personajes femeninos del teatro de García Lorca, la narrativa de Luisa Carnés, los ensayos reivindicativos de Carmen de Burgos, los cuentos de Pardo Bazán o la poesía de Antonio Machado plantean cuestiones extrapolables a las inquietudes actuales. Y, si el entorno actual está creando otras maneras de leer, será el ámbito escolar o académico el que provea la pausa, el pensamiento crítico y la dosificación de estímulos que la práctica lectora requiere.

No obstante, no se discute e incluso se reafirman las conclusiones de los estudios que muestran que el aumento del uso descontrolado de tecnología supone un menor desarrollo cognitivo y la pérdida de concentración. Una sobreexposición a muchos estímulos implica otros inconvenientes en el manejo de la frustración, de la incapacidad de calma o de la inhabilidad para los procedimientos que requieren pautas, constancia o esfuerzo. Aumentan las generaciones que solo atienden al mensaje conciso, condicionadas por rutinas cada vez más frenéticas: la búsqueda rápida desde el hipervínculo, la información capada por el

algoritmo, la sucesión de imágenes que suponen riesgos para los procesos memorísticos... Igualmente, la lectura rápida o simplemente el conformismo de escuchar la narración de un *influencer* ante un suceso provoca cierta merma social en cuestiones que requieren la involucración de la ciudadanía. El escaso contraste de fuentes dificulta también la creación de un pensamiento y análisis propio.

Además, estas prácticas no tienen repercusión solo en la forma de leer, sino que también generan narraciones por doquier que implican una socialización de la escritura y de la propia trayectoria personal e individual. El acercamiento simultáneo sin espacios ni tiempos a lo que ocurre, a la escritura en directo o incluso el acceso a las revistas digitales que beneficia la opinión y participación pública y facilita el acceso al conocimiento, generan otros inconvenientes con los derechos de autoría, por ejemplo. Asimismo, el acceso “libre” de la información no suele ser gratuito, ya que induce a la aceptación de *cookies* y, por consiguiente, a la falta de privacidad (Bort, 2025, p. 19).

Por último, otro aspecto que no se puede dejar de lado, es la insistente inclusión de competencias sobre el uso y el manejo de las tecnologías de la información que se reclaman en los currículos escolares y se introduce como temática de innovación en los temarios académicos de Didáctica, pues somos parte de la era digital. Es por ello por lo que, muchas veces, tanto la práctica como la formación docente se ve atrapada en una disyuntiva de limitar o incorporar la digitalización. Quizás, para un *justo medio*, se trataría de acoger las nuevas prácticas culturales y combinarlas con la pausa para aproximarse a estas lecturas y usarlas como herramientas complementarias para la comprensión.

Los nuevos formatos-las nuevas tecnologías- generan otra accesibilidad que se puede usar juntamente con la práctica lectora intensiva e incluso, como un complemento -que no un sustitutivo- beneficioso y enriquecedor. Rechazar el exceso como no saludable, pero optar por la combinación de maneras. Tan necesario es dotar de herramientas para manejar correctamente entornos digitales, estar actualizado y promover el avance y estudio de estas en la actualidad, como generar la necesidad de una buena destreza lectora, fomentar la inquietud por la trama de una novela, el deleite por la estética de un poema, la interpretación de un

guion teatral, analizar el pensamiento del autor o de la autora, crear espacios de reflexión, estrategias de comprensión y el desarrollo de pensamiento crítico.

## 2.2. LA AUSENCIA DE AUTORAS EN EL PANORAMA CULTURAL, LITERARIO Y ACADÉMICO

Si se revisa la participación de la mujer en el ámbito literario, artístico, social o científico, pareciera que esta ha sido meramente anecdótica, que la memoria, la historia, los avances científicos y el desarrollo cultural han sido posibles por la existencia de los hombres. Esto ha supuesto el estudio del legado de la memoria de manera parcial y desigual. El arraigado sistema patriarcal ha construido un discurso y toda una estructura de poder social, cultural, literaria, histórica y educativa que ha consistido en realzar la figura masculina relegando la mujer a un segundo plano y apartándola del conocimiento como si hubiera estado fuera de este (Bort, 2025, p. 24). Se ha aportado una experiencia mutilada que ha producido también la falta de referentes y de modelos femeninos y, aún se continúa perpetuando la historia, la cultura, el conocimiento y la experiencia humana situando al hombre en el centro de estos.

La mujer intelectual ha existido siempre, desde la aparición de las primeras manifestaciones literarias como las jarchas o “cantigas de amigo” destinadas a ser cantadas por mujeres como lamento y conquista del amor, pasando por el Siglo de Oro con María de Zayas o Sor Juana, las decimonónicas con Emilia Pardo Bazán al frente hasta la conformación de la Generación *dorada* de intelectuales que tambaleaba los roles tradicionales de género usurpando la esfera pública, política y cultural de la *Edad de Plata de ellos* en el primer tercio del siglo XX. Es precisamente, en este contexto de principios de siglo donde se erige la figura de Zenobia Camprubí que, junto a sus compañeras: María de Maeztu, Clara Campoamor y Victoria Kent sentaron las bases de las organizaciones feministas como el Lyceum Club y la Residencia de señoritas. Todas ellas involucradas y preocupadas por la educación de los infantes y de la mujer como herramientas necesarias del cambio y del progreso promovido por el krausismo de la Institución Libre de enseñanza y que creció con la Segunda República junto a los derechos conseguidos para

las mujeres. Estas intelectuales convivieron y contribuyeron con los proyectos culturales de la Generación del 27. Escribían en las mismas revistas y participaban en los mismos eventos o proyectos pedagógicos y editoriales que los escritores del momento. Sin embargo, el estallido de la Guerra Civil y las consecuencias que trajo su desenlace con el bando nacional como vencedor, ocasionó el exilio y la dispersión de gran parte de la intelectualidad española. La dictadura impuso el silencio y el adoctrinamiento en valores tradicionales para las mujeres que se quedaron en España. Esto produjo un retroceso y una sombra alargada que todavía hoy se intenta despejar.

Desde los años ochenta y noventa, aumenta la bibliografía sobre el estudio de la memoria y comienza el foco en destacar el papel social, cultural y educativo de la mujer, la recuperación de autoras e intelectuales reivindicando su visibilidad y la inclusión de estas en el panorama social, cultural y literario. En 2015, el proyecto educativo de *Las Sinsombrero* dio a conocer a un grupo de escritoras y artistas de la Edad de Plata y planteó la necesidad de rescate de otras para su inclusión en el corpus de estudio. Este proyecto tiene una parte *crossmedia* y colaborativo que permitía crear narrativas digitales con la semblanza de otras autoras. Desde hace poco menos de una década, ha aumentado significativamente los nombres de autoras y se les ha dedicado reconocimiento a partir de efemérides relacionados con la voz femenina, ha aumentado la reedición de las obras de algunas autoras y congresos y proyectos de investigación sobre mujeres. No obstante, todavía las intelectuales siguen siendo subrepresentadas en los libros de texto y en los manuales de cualquier disciplina.

En 2021, las investigadoras del proyecto europeo *Women's Legacy*, dedicado al diseño de materiales didácticos digitales que integren la experiencia femenina en las aulas, afirmaban que la presencia de las mujeres en los libros de texto apenas alcanzaba el 10 %. Este bajo porcentaje es consecuencia de una estructura que históricamente ha deslegitimado su papel y de una visión androcéntrica – y heteropatriarcal – que prevalece en la cultura y en la educación. El cambio debe gestarse en las aulas a través de una educación inclusiva e igualitaria que no solo mencione a las autoras, sino que las estudie y las lea. Es fundamental

integrar y entrelazar el legado de artistas, científicas, escritoras e intelectuales dentro del temario. No se trata de dedicar un día a reconocer a las mujeres en el ámbito intelectual, sino de eliminar la desigualdad abordando su contribución de manera integral (Bort, 2025, p. 28).

Por tanto, esta propuesta didáctica se suma a la inclusión de autoras en las aulas de educación superior para los docentes en formación, integrando sus nombres, trayectorias, lecturas y el análisis crítico de sus obras. Se pretende ofrecer un recurso que sirva como arquetipo para el estudio de otras autoras en niveles superiores y que, de la misma manera, ayude a completar y a corregir el conocimiento impartido todavía dominado por la perspectiva masculina con el fin de construir un conocimiento más equitativo que refleje el pensamiento y la experiencia humana eliminando las desigualdades de género.

### 3. LA JOVEN ZENOBIA CAMPRUBÍ

El estudio de Zenobia Camprubí y la realización de una propuesta didáctica sobre sus textos periodísticos son fundamentales para dar a conocer su figura, su inclusión en el paradigma intelectual femenino y destacar su perfil que va más allá de su esencial relación con el poeta Juan Ramón Jiménez y de las aproximaciones críticas que han destacado su papel central en la vida y obra del escritor. Además de esa relación que enriqueció el matrimonio, Zenobia ya destacaba desde joven por su escritura tanto de relatos y artículos culturales como de diarios, así como por su labor social y educadora. Desde su niñez y adolescencia, la conformación de su conciencia social se vio determinada por su madre y su abuela que incidieron en una educación bilingüe con énfasis en la lectoescritura. Asimismo, Zenobia mantuvo vínculos con un número importante de mujeres -autoras, artistas e intelectuales y otros modelos y referentes femeninos- que fueron fundamentales en su formación intelectual, desarrollo vital, su labor social y educativo. Su desarrollo personal intelectual y su formación como *mujer moderna* facilitaron su involucración en la España de los años veinte y treinta, en programas e instituciones feministas junto con toda una red de intelectuales que promovieron la apertura de las mujeres en la participación social y en los

impulsos literarios, culturales y educativos de la Edad de Plata. Con la Guerra Civil y su huida al exilio con el poeta, Zenobia no cesó su implicación social y educativa desde otras orillas (Bort, 2024, p. 13-14).

### 3.1. TRAZOS VITALES DE NIÑEZ Y JUVENTUD

Zenobia Camprubí nació el 31 de agosto de 1887 en Malgrat de Mar, un pueblo de la Costa Brava, provincia de Barcelona. Su padre, Raimundo Camprubí, natural de Pamplona, se dedicaba a la ingeniería de caminos. A mitad del siglo XIX, fue destinado a Puerto Rico para la construcción de una serie de infraestructuras. Allí conoció a Isabel Ay-mar, hija de un norteamericano y de una puertorriqueña de origen corso.

Zenobia Camprubí era la tercera y única mujer de cuatro hermanos. A diferencia de su hermano mayor, ella nació en España ya que después de varios años en Puerto Rico, a su padre lo volvieron a destinar a la Ciudad Condal para la construcción de líneas ferroviarias. Cuando su abuela enviudó se marchó a España para vivir cerca de su hija y sus nietos. No obstante, la madre de Zenobia mantuvo el contacto con la ascendencia familiar americana y aprovechaba cualquier gestión para viajar con Zenobia a Norteamérica y así favorecer su inmersión en otra cultura y lengua durante temporadas.

En España, la familia de Zenobia tuvo que mudarse varias veces; primero a Sarriá, luego a Tarragona y, posteriormente, a Valencia. Se formaron en algunas materias con tutores privados en casa, pero su madre y su abuela se encargaban del énfasis en la lectoescritura y de la enseñanza de idiomas, de proveer la formación bilingüe y cosmopolita para Zenobia y sus hermanos. En el entorno familiar, se hablaba, se leía y se escribía en inglés. Fue entonces cuando Zenobia empezó a colaborar con relatos y artículos en inglés para revistas norteamericanas.

Posteriormente, su madre decidió irse una temporada de cuatro años a los Estados Unidos y Zenobia se fue con ella. Estuvieron viviendo en Newburg (Nueva York) cerca de sus familiares y amistades. Para Zenobia fue un periodo muy enriquecedor. En la primavera de 1908, realizó unos cursos de extensión universitaria en la Escuela de Magisterio de Columbia University (Nueva York) y en el otoño se matriculó



en cursos de literatura y composición inglesa. Sin embargo, estos no los acabó porque su madre decidió volver a España repentinamente.

En marzo de 1909, llegaron a Gibraltar en barco. Luego, se marcharon en ferry hasta Algeciras; posteriormente, a Granada unos días, pasaron por Sevilla y llegaron a Huelva. Se asentaron en La Rábida, el nuevo destino de trabajo de su padre. En este lugar, volvió a retomar la escritura para revistas neoyorquinas. Muchos de los textos que publicó, narraban los viajes que había hecho por España.

Un año más tarde, se fue a Madrid. En 1912, viajó de nuevo a Norteamérica y apostó por montar una empresa de objetos artesanales de importación española. También fue contacto de referencia para los extranjeros americanos que venían a España y les ayudaba con el alojamiento. En ese ambiente madrileño, Zenobia empezó a participar en los círculos intelectuales. En aquel momento, España estaba en pleno auge de la modernidad y se daba el asociacionismo con ilusión. En este periodo de juventud se encuadra la producción de sus textos periodísticos.

### 3.2. LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS DE ZENOBIA CAMPRUBÍ: REPORTAJES CULTURALES

Zenobia Camprubí publicó un total de siete textos en revistas norteamericanas. Estos se pueden dividir en dos etapas. La primera etapa comprende de 1902 a 1904, desde sus catorce a dieciséis años. Esto se caracterizan por ser relatos breves o anécdotas familiares que escuchaba de pequeña. Fueron publicados en la revista *St. Nicholas. Illustrated Magazine for Boys and Girls* de Nueva York.<sup>1</sup> En la segunda etapa (de 1910 a 1912), los textos son más extensos, son artículos periodísticos de información cultural y están caracterizados por ser fruto de su propia experiencia como viajera y observadora de aspectos culturales y costumbres. Están cargados de información con referencias históricas contextualizadas en el momento de la escritura (principios del siglo XX). Tienen matices documentales de monumentos, paisajes o sucesos.

---

<sup>1</sup> "A Narrow Escape" [Una increíble escapada], "The Garret I Have Known" [El desván que conocí], "A Dog Hero" [Un perro heroico] y "When Grandmother Went to School" [Cuando mi abuela iba al colegio].

Estos son: “Valencia, the city of the dust, where Sorolla lives and works” [Valencia, la ciudad polvorienta, donde Sorolla vive y trabaja] en la revista *The Craftsman*, “A Letter from Palos” [Una carta desde Palos] en *St. Nicholas. Illustrated Magazine for Boys and Girls* y “Spain’s welcome to the Spring” [España da la bienvenida a la primavera] en *Vogue*. El último se publicó en 1916 y se titula: “Murillo, the usurer of Sevilla” [Murillo, el usurero de Sevilla] publicado también en *St. Nicholas. Illustrated Magazine for Boys and Girls*.

En la siguiente propuesta se trabaja con la traducción de los textos en español, aunque los originales en inglés podrían ser parte de otro proyecto futuro de lingüística aplicada que trabaje con una comparación de las narraciones en ambas lenguas. En particular, esta propuesta se dedica a la comprensión y al análisis del contenido de la traducción de los textos de la segunda etapa. “Valencia, la ciudad polvorienta, donde Sorolla vive y trabaja” describe la ciudad de Valencia: sus callejones, sus torres e iglesias mezcladas con tradiciones y retratos costumbristas de la época. Sorolla es el motivo que da comienzo a la narración y a través de su pintura se va adentrando en la descripción de la ciudad. El segundo texto: “Una carta desde Palos” narra el momento histórico de Colón en el Monasterio de La Rábida cuando decidió emprender su viaje a las Américas. Con ese pretexto se dedica a describir el paisaje de los ríos que desembocan en Huelva, la idiosincrasia de los agricultores de la zona, así como de los carruajes que venían de Moguer. En “España da la bienvenida a la primavera” compara el comienzo de la primavera con la feria de Sevilla, relata sus actividades principales, el recorrido de sus carruajes y el colorido del ambiente, sus descripciones están cargadas de matices sensoriales e incorpora una crítica sutil sobre la desigualdad social de la Andalucía de la época y el rol que desempeñaba la mujer en la feria. Por último, el texto “Murillo, el usurero de Sevilla” es el más ficcional, a través del pintor barroco del siglo XVII: Bartolomé Esteban Murillo cuenta el relato de una puja de enseres que se realizaba en un patio sevillano. Entre los mismos, se encontraba el usurero que se aprovechaba de los más desfavorecidos consiguiendo las mejores piezas para su lote, Murillo lo reta subiendo la puja para que la mujer que vendía sus bienes no fuera desahuciada.

Se considera pertinente el trabajo de textos periodísticos ya que son buenos recursos didácticos para unir realidades y establecer la influencia de lo social en el individuo o viceversa. Los textos periodísticos relacionan y conectan la realidad individual con la circunstancia comunitaria y lo relaciona con otros grupos sociales con los que convive (Bort, 2025, p. 21). Esta tipología captura momentos históricos, costumbres y dinámicas sociales, sirviendo como documentos para el análisis cultural y social. Permite al estudiantado conectar el contenido académico con contextos reales, desarrollando habilidades de análisis crítico y comprensión del entorno. En este caso, al ser textos destinados a un público norteamericano, se podría establecer el análisis desde la descripción histórica, crítica, costumbrista y cultural bajo la mirada de una “extranjera-viajera” de principios de siglo XX. El análisis de la cultura actúa como un espejo de la sociedad, reflejando sus valores, desafíos y transformaciones. El contenido de estos textos permite la creación de una propuesta interdisciplinar que combina elementos históricos, paisajísticos, tradiciones, costumbres con el análisis cultural y social.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIANTE EL USO DE NARRATIVAS DIGITALES

Las narrativas digitales se pueden definir como la combinación de la narración tradicional con recursos multimedia (imágenes, audio, video) para ser distribuida por cualquier medio electrónico y audiovisual. Gallejo-Torres (2017) indica que, en el ámbito educativo, la implementación de narrativas digitales no solo modifica la forma en que se estructuran las historias, sino que también impacta la manera en que se diseñan las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Fomenta la creatividad, la competencia digital y permite al estudiantado conectar el contenido académico con sus experiencias personales facilitando un aprendizaje más significativo, así como en este caso, también funciona como recurso para los docentes en formación.

En esta línea, Hermann-Acosta (2018) explica que este fenómeno puede entenderse como la integración de distintos lenguajes, tanto visuales como sonoros, que permiten generar nuevas oportunidades de

interacción con los usuarios. Avilés-Dinarte (2011) destaca que, dentro de este contexto, el potencial de la narración se expande, brindando a los estudiantes herramientas para expresar sus conocimientos y habilidades a través de historias. Así, el relato se convierte en un recurso clave que impulsa la creatividad y fortalece el aprendizaje al conectar la adquisición de conocimientos con la realidad cotidiana del individuo. Asimismo, esta capacidad de contar historias no se limita únicamente al ámbito lingüístico, comunicativo o literario, sino que es una habilidad fundamental en la construcción del conocimiento y la expresión personal fundamental para los docentes en formación.

Numerosos estudios han justificado el uso y los beneficios de las narrativas digitales como herramientas significativas y eficaces para el aprendizaje, así como favorable en el interés y motivación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Según Gil-Mediavilla et al., (2023), esta herramienta permite a los estudiantes de magisterio explorar distintos roles, perspectivas y desafíos dentro de un entorno seguro y estructurado, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Su relevancia es aún mayor en las didácticas específicas, especialmente en Lengua y Literatura, debido a la importancia de la competencia comunicativa tanto oral como escrita.

Esta propuesta didáctica se enmarca en un conjunto más amplio de iniciativas educativas orientadas al estudio de autoras del paradigma cultural y literario. En principio, estaría previsto hacerlo en el mes de marzo y se realizaría mediante el estudio de cuatro autoras, una por cada semana del mes. Esta consiste en un proyecto grupal en las que el alumnado creará y compartirá narrativas digitales sobre la trayectoria vital de juventud de la autora y los cuatro textos propuestos, para ello se llevará a cabo una parte de investigación sobre la autora, la comprensión lectora de los textos a partir de la lectura pausada y el análisis de los elementos histórico-sociales y culturales de los mismos. Posteriormente, se realizará la creación de narrativas digitales mediante dos recursos: *Storymaps* y *Storyjumper*.

*StoryMaps* es una plataforma digital desarrollada por Esri que permite crear narraciones interactivas combinando texto, imágenes, videos y mapas geoespaciales. Se utiliza principalmente en educación,

investigación, periodismo y proyectos de divulgación para presentar información de manera visualmente atractiva y dinámica. Es ideal para contar historias con un componente geográfico, como viajes, estudios ambientales o análisis históricos. *StoryJumper* es una herramienta en línea diseñada para la creación de libros ilustrados digitales e impresos. Permite a los usuarios, escribir, ilustrar y narrar sus propias historias mediante una interfaz sencilla y amigable. Se usa en educación para fomentar la creatividad, la alfabetización y el aprendizaje colaborativo. Ambas plataformas potencian la narración digital.

Los objetivos de este proyecto son: 1) Investigación sobre el contexto histórico y trayectoria vital de la autora para fomentar la curiosidad académica en los docentes en formación. El grupo tomará notas de los detalles importantes para poder realizar la historia vital mediante pequeñas narrativas digitales e imágenes y localizaciones geográficas con *Storymaps*. 2) Lectura intensiva del texto asignado por grupo poniendo especial atención a la estética descriptiva, los lugares que se describen, paisajes, las costumbres, estereotipos, el folclore, la ironía y la crítica social, así como los personajes históricos o artistas que aparecen en las narraciones. 3) Análisis de comprensión lectora y creación de pensamiento crítico con relación al contexto pasado de los textos y nuestro presente. Identificar paralelismos y contraposiciones o progresos. 4) Producir una narrativa digital del contenido del texto periodístico asignado mediante *Storyjumper* utilizando técnicas narrativas, creación de personajes o de la propia autora como personaje viajero. Este recurso les servirá a los futuros docentes para recrear su comprensión lectora mediante una adaptación digital que combina lo audiovisual, incluso podría emplearse como herramienta de adaptación del contenido como recurso docente de *storytelling*.

La actividad se desarrollará en tres fases: 1) Investigación y análisis: Los estudiantes se dividirán en cuatro grupos reducidos (uno para cada texto periodístico). Deberán leer sobre la autora. Posteriormente leerán el texto para su comprensión y análisis. 2) Discusión grupal: Cada grupo compartirá sus hallazgos y reflexionará sobre los temas de sus textos. Para ello, podrán discutir sobre la representación cultural española del pasado y la actual atendiendo a las diferentes zonas

geográficas. 4) Creación de narrativas digitales sobre la autora y sobre el contenido de los textos. 5) Presentación oral de los resultados.

La evaluación se realizará mediante una rúbrica basada en los siguientes criterios: 1) Investigación sobre la figura: ¿Se han manejado fuentes académicas? ¿Se ha recabado información significativa? 2) Comprensión y análisis del texto periodístico: ¿El grupo ha demostrado una comprensión profunda del reportaje cultural, identificando correctamente la crítica social y los elementos que caracterizan la narración? 3) Pensamiento crítico: ¿Se han establecido relaciones claras y significativas entre el contenido del texto y la representación social y cultural actual? 4) Calidad de las narrativas digitales: ¿El contenido está ordenado? ¿es atractivo? ¿está bien producido? ¿podría funcionar como recurso didáctico? 5) Trabajo en equipo: ¿Se ha evidenciado una colaboración efectiva, con una participación equitativa de todos los integrantes?

## 5. CONCLUSIONES

La desmotivación general hacia la lectura y las carencias en la comprensión lectora son problemas urgentes, especialmente en los niveles superiores, lo que resalta la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas y fomentar prácticas lectoras más atractivas y significativas. Si bien la lectura tradicional sigue siendo indispensable para el desarrollo crítico y reflexivo, es necesario integrar las herramientas digitales de manera adecuada. La combinación de lectura pausada y el uso de tecnologías puede ofrecer una oportunidad para enriquecer la comprensión lectora, permitiendo a los estudiantes acceder a una variedad de perspectivas y contextos que favorezcan el análisis y el pensamiento crítico.

Otro de los problemas que se detecta y que en la presente propuesta se aborda, tiene que ver con la falta de visibilidad de la autoría femenina en los contenidos académicos, lo que contribuye a una visión sesgada de la tradición literaria y cultural. Es imprescindible reconocer la necesidad de una educación inclusiva que no se limite a mencionar a las autoras, sino que integre sus obras, trayectorias y pensamientos en los programas académicos de manera equitativa.

En este trabajo se propone utilizar herramientas como *StoryMaps* y *StoryJumper* para facilitar el aprendizaje sobre Zenobia Camprubí, intelectual y parte del panorama cultural que forjó los programas feministas y progresistas del primer tercio del siglo XX español. Asimismo, mediante la comprensión lectora de sus textos periodísticos, se involucra al estudiantado de magisterio en la creación de narrativas digitales. Este enfoque fomenta la investigación, la reflexión crítica y la competencia digital, así como también ofrece una oportunidad para promover el aprendizaje creativo y la inclusión. A través de estas plataformas, los estudiantes pueden explorar de manera interactiva la vida y obra de autoras como Zenobia, conectando sus historias personales con contextos históricos y culturales más amplios. Además, el resultado de estas narrativas digitales contribuye al desarrollo de habilidades pedagógicas, esenciales para los docentes en formación. Esta combinación promueve una comprensión más profunda de la literatura, de la cultura y de la sociedad y prepara a los futuros docentes para los desafíos educativos con una perspectiva inclusiva y tecnológica.

## 6. REFERENCIAS

- Avilés-Dinarte, G. (2011). La metodología indagatoria: Una mirada hacia el aprendizaje significativo desde "Charpack y Vygotsky". *InterSedes*, 12(23), 133-144.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/981>
- Bort, M.L. (2025). Dos textos periodísticos de Zenobia Camprubí. Recursos didácticos para la representación cultural andaluza occidental del siglo XX y el desarrollo lector en Bachillerato. Octaedro.  
<http://doi.org/10.36006/09672-1>
- Bort, ML. (2024). Introducción al volumen. En M.L. Bort (Ed.), *Zenobia & Co. Escritoras, artistas e intelectuales en la órbita de Zenobia Camprubí* (pp.9-18). Biblioteca de Estudios Juanramonianos.
- Camprubí, Z. (2015). *Diario de juventud*. Fundación José Manuel Lara.
- Gallego Torres, R. A. (2017). Antecedentes para el diseño de una nueva estrategia didáctica y de comunicación para el e-learning. *Razón y Palabra*, 21(98), 51-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199553113005>

- García-Mera, S. y Silva-Jiménez, M. (2023). Narrativas Digitales como estrategias didácticas innovadoras para las docentes de Educación Inicial. *Revista Cátedra*, 6(2), 18-29. <https://doi.org/10.29166/catedra.v6i2.4144>
- Gil-Mediavilla, M., Bort-Caballero, M. L., y Villasana-Terradillos, M. (2023). La narrativa digital: herramienta didáctica comunicativa de docencia y aprendizaje. Innovación para las didácticas del grado universitario en Educación Primaria. En J. Cabero-Almenara, C. Llorente-Cejudo, A. Palacios-Rodríguez, M. Serrano-Hidalgo (Eds.) *Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa* (pp.349-353). Dykinson.
- Hermann-Acosta, A. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Revista Killkana Sociales*, 2 (2), 31-38. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i2.295](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.295)
- López- Navajas, A. (Coord.) Women's Legacy: Our Cultural Heritage for Equity, 2020-1-ES01-KA201-083060 Erasmus + Project Card. <https://womenslegacyproject.eu/es/el-proyecto/>
- Moreira-Chóez, J.S. (2021). Narrativas digitales como didáctica educativa. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6 (3), 846-859. DOI: 10.23857/pc.v6i3.2409
- Portillo, T. (2025, 22 de enero). Los jóvenes de 14 a 24 años son los que más leen de España. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2025-01-22/los-jovenes-de-14-a-24-anos-son-los-que-mas-leen-en-espana.html>
- Zaldumbide-López, V. J., Delgado-Santillan, D. A., Vargas-Arias, A. L., Zambrano-Pachay, J. F. (2023). Narrativas digitales como estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(4), 1656-1674. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i4.5521>



## LAS NIÑAS GITANAS: EL GERMEN DEL PROGRESO. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

---

CRISTINA RODRÍGUEZ ROBLES  
*Universidad de las Islas Baleares*

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo deseo compartir la propuesta didáctica *Mujeres gitanas de la historia y nuestra historia* diseñada mediante la Lesson Study por tres profesoras universitarias. Esta experiencia se llevó a cabo con estudiantes del Grado de Primaria quienes diseñaron una propuesta didáctica para niñas y niños de Infantil y Primaria, mayoritariamente de etnia gitana. Además, el proyecto se enriqueció con la participación de la especialista en etnia gitana Lola Cabrillana, quién nos asesoró en el proceso, nos acompañó con su alumnado en esta propuesta y con la que compartimos una tertulia dialógica visual sobre su libro *Maestra gitana*. Una experiencia inclusiva y emotiva que compartimos en las VI Jornadas de Clara Peeters, unas jornadas feministas desde la perspectiva interseccional, que coordina Laura Triviño en la Facultad de Educación de Málaga.

Esta propuesta forma parte del Proyecto de Coordinación Docente *Transiciones, Momentos de Encuentros, Ilusiones y Riesgos* (a partir de ahora *TMEIR*) promovido y financiado por la Facultad de Ciencias de Educación de Málaga. Este proyecto desea fomentar la reflexión sobre el sentido de la transición de Infantil a Primaria.

Los resultados evidencian que investigar, diseñar y desarrollar una propuesta sobre la mujer gitana ayuda al futuro profesorado, al profesorado en ejercicio y a los niños y a las niñas (de todas las etnias y culturas) a romper con los estereotipos asociados a la etnia gitana y sus mujeres. Por otro lado, ofrecer esta propuesta a niños y niñas de Infantil y

Primaria ha permitido al futuro profesorado reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre los niños y las niñas de ambas etapas y el sentido pedagógico de los procesos de transición.

### 1.1. ESTRATEGIAS EUROPEAS Y NACIONALES PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN DE LA ETNIA GITANA

En el 2011 se generó el *Marco de la Unión Europea para las Estrategias Nacionales de Inclusión de la Población Gitana* con el propósito de robustecer los compromisos de cada estado para mejorar e igualar las oportunidades y derechos de la población gitana. Un marco que afecta especialmente a España, ya que es uno de los estados miembros con mayor población gitana. Fruto de este marco se creó la *Estrategia Nacional para la Igualdad, la Inclusión, y la Participación del Pueblo Gitano en España (2010-2021)* (a partir de ahora *ENIIPPGE*) a través de la cual se ha conseguido dar mayor visibilidad a la etnia gitana y mejorar sus condiciones de vida. Aunque todavía quedan retos por asumir y se requiere seguir profundizando y ampliando las medidas tomadas en la década anterior. Por ello, actualmente, contamos con la *ENIIPPGE (2021-2030)*. Esta estrategia plantea políticas *mainstream* (universales) y *target* (o específicas), y da relevancia a tres problemáticas transversales fundamentales: el antigitanismo, la perspectiva de género y la escasa participación de la comunidad gitana en la sociedad.

Tres retos que se trabajan y desarrollan de forma transversal en la propuesta que aquí se presenta.

### 1.2. RELACIÓN DE LA POBLACIÓN GITANA CON LA ESCUELA

La brecha educativa entre la población gitana y el conjunto de población española es muy significativa y va creciendo conforme escalamos en etapas educativas. Lo que, a mi entender, pone en cuestión si esta población ha tenido los mismos derechos a la educación que el resto, ya que según la Fundación del Secretario Gitano (2023):

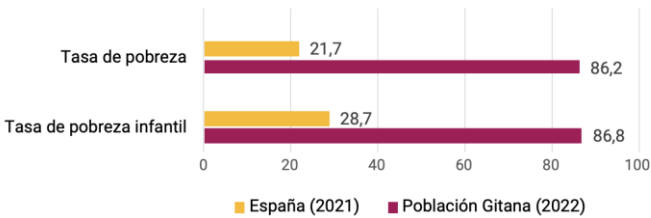
- Entre los 16 y 24 años el 15,8% de la población española ha completado estudios superiores frente al 0,4% de la población gitana.

Datos escalofriantes si consideramos que existe una correlación entre el nivel educativo y los índices de pobreza, salud y exclusión:

Las personas con mayor nivel educativo tienen empleos más estables, mejor pagados y de mayor calidad. Un mayor nivel educativo se relaciona también positivamente con mejores niveles de salud. Asimismo, un nivel de estudios bajo es uno de los elementos clave en la transmisión intergeneracional de la pobreza (p.34)

Estudios que se corroboran cuando comparamos el índice de pobreza de la comunidad gitana respecto al resto de España.

**FIGURA 1.** Estudio sobre el grado pobreza de la población gitana respecto al resto de la población



*Nota:* Gráfico extraído de la Fundación Secretario Gitano (2023)

Según el estudio desarrollado por Andrés *et al.* (2006) el 90,76% de las niñas y niños gitanos son escolarizados en la etapa obligatoria; 85% de las familias gitanas matricula voluntariamente a sus hijos e hijas en la escuela, sin requerir influencia exterior y el 77% de las familias aprecian el valor de la educación que proporciona la escuela y desean que sus hijos e hijas tengan estudios. Sin embargo, este interés va disminuyendo progresivamente, de forma que solo el 42,5% del alumnado gitano supera primaria con todas las asignaturas aprobadas y el 80% abandona la ESO. Estos datos pertenecen al 2016, sin embargo se mantienen en la actualidad. La Fundación Secretario Gitano (según Helbig, 2025) detecta que seis de cada diez estudiantes gitanos no finalizan la ESO. Lo que lleva a preguntarse si la mayoría de los niños y las niñas gitanas están escolarizadas y las familias gitanas desean que sus hijos e hijas estudien ¿qué provoca este significativo fracaso escolar?

A continuación, presento algunas de las causas detectadas desde diferentes estudios desarrollados:

- La relación profesorado-familias. Según el estudio de Khalfaoui (2020) la ESO es identificada como una barrera infranqueable para las mujeres gitanas entrevistadas, mientras que primaria e infantil se recuerda positivamente. Ellas destacan el valor de la cercanía entre docentes y familias en las etapas de Infantil y Primaria, lo que les ayudó a implicarse con la escuela. Puesto que en la ESO de forma generalizada, se manifiesta una mayor lejanía entre familia y escuela, considero que esta variable ha podido influir en que abandonen secundaria o les resulte muy complicado superar esta etapa.
  - El peligro de ofrecer una historia única. Según Andrés et al. (2006) el 70% del profesorado reconoce que desconoce la historia y costumbres de la etnia gitana. A su vez, la comunidad gitana percibe que la escuela ofrece una cultura hegemónica, que excluye e ignora su cultura. Lo que provoca que todo el alumnado y sus familias (gitanas o no) sepan que la identidad o costumbres gitanas no son valoradas en la escuela. Lo que manifiesta una falta de representatividad de la etnia gitana en la cultura escolar. Si consideramos que la inclusión implica el diálogo entre culturas y concibe cada cultura como parte de las demás. Podríamos decir, que la etnia gitana sufre una exclusión en las escuelas que provoca que abandonen los estudios masivamente.
- Los estereotipos sobre la etnia gitana, efecto Pigmalión. Según Khalfaoui (2020) la marginalidad y la delincuencia son estereotipos asociados a la etnia gitana. Según Andrés et al. (2006) las observaciones en el recreo de los centros educativos les ha permitido evidenciar que los niños y las niñas gitanas tienen un escaso estatus social entre el alumnado no gitano, que le impide establecer relaciones de amistad. Siendo relevante saber que la amistad es considerada por la Unicef (2023) el pilar para el desarrollo de los niños y las niñas. Este mismo estudio detecta que el profesorado tiene una buena relación con los niños y las niñas, sin embargo, el 57,1% tiene escasas expectativas

respecto al alumnado gitano. Lo que la sociedad espera de nosotros y nosotras limita nuestras decisiones y futuro. Como describe Helbig, 20 enero 2025) basándose en un caso real:

Cuando Antonio Borja tenía 16 años, su profesora de Lengua insistía en que fuera mecánico o fontanero. Él decía que quería ir a la universidad porque le interesaba el conocimiento en sí mismo. Al acabar el año, la única asignatura que no había aprobado era Lengua. ‘Esta profesora me quitó la posibilidad de ir a Bachillerato’

- La homogenización. Según el estudio realizado por la Fundación Secretario Gitano (2023) conforme el alumnado gitano va superando etapas educativas van incrementando sus dificultades para obtener un rendimiento académico favorable, necesitando la mayoría refuerzo o repitiendo. Ofrecer las mismas oportunidades a niños y niñas que no tienen las mismas oportunidades, no atiende a la diversidad y promueve prácticas excluyentes, que ayudan al abandono de la escuela a la población gitana.

Por todo ello, considero que en la escuela se viven dinámicas sociales y educativas exclusivas que progresivamente van eliminando la etnia gitana del sistema educativo. Una exclusión premeditada y cruel que disfraza de fracaso escolar las prácticas exclusivas que se viven en la escuela.

Las insuficientes expectativas docentes, la ignorancia sobre la cultura gitana en las escuelas, la mala o nula relación familia escuela, la tendencia a homogenizar o dar poca visibilidad a referentes gitanos relevantes, provocan la involución de la etnia gitana en el sistema educativo y la sociedad.

Según Andrés *et al.* (2006); Petisco (2015) y Valls y Aubert (2003) se requiere dar voz al pueblo gitano en las escuelas y ofrecer referentes positivos, entendidos como personas que han podido alcanzar estudios superiores y profesiones cualificadas. Como se fomenta en el cortometraje *Embajadores y Embajadoras Gitanas por la educación* elaborado por el Secretario Gitano, 2025). Estos referentes rompen con los estereotipos que se asocian a la etnia gitana; demuestran su diversidad socioeducativa y económica y permite a los niños y las niñas gitanas tener referentes positivos que les identifican y les abren a nuevas posibilidades.

Consejos que se manifiestan en la propuesta que aquí se presenta, ya que fomenta que el futuro profesorado investigue sobre la etnia gitana y sus mujeres en particular y que estos y estas estudiantes diseñen una propuesta que ofrezca referentes gitanos positivos a niños y niñas infantil y primaria (de etnia gitana mayoritariamente). Una propuesta que da visibilidad al pueblo gitano, desea acercar al futuro profesorado a esta etnia y poner en cuestión los estereotipos que puedan tener sobre ella.

### 1.3. LAS NIÑAS GITANAS COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN

La mujer gitana sufre una doble discriminación por ser gitana y mujer (Khalfaoui, 2020), lo que agrava el riesgo de su exclusión social. Por ello se considera prioritario desarrollar estrategias que acorten la brecha existente entre las mujeres y hombres gitanos y las mujeres de la población en general. Según *ENIIPPGE(2021-2030)*

- El 13,8% de las mujeres y el 5,6% de los varones adultos gitanos son analfabetos
- El 41,2 % de las mujeres gitanas y el 31,4% de los hombres gitanos no cuentan con estudios (p.18)

Se considera prioritario atender las particularidades de las mujeres gitanas, para garantizar que las niñas y jóvenes gitanas no sigan esta tendencia y abandonen los estudios de forma prematura. Un proyecto que parece que está avanzando, ya que el *ENIIPPGE21-30* detecta que respecto a los niños gitanos las niñas gitanas tienen mejores resultados académicos y relaciones sociales con sus iguales y con el profesorado de la escuela. Por otro lado, el número de chicas gitanas que superan cuarto de ESO (63,4%) duplica el número de chicos gitanos (36,6%). De forma, que mayoritariamente son las mujeres gitanas las que optan por estudios medios o superiores.

Por ello, se considera que “Las mujeres gitanas representan un claro referente de cambio de la cultura gitana” (Andrés *et al.* 2006 p.16) Una tendencia que también se manifiesta en la proliferación de asociaciones de mujeres gitanas que reman para mejorar su situación y fomentar su inclusión. Considerándose potenciadoras del empoderamiento femenino gitano (Khalfaboui, 2020)

Aún así, como manifiesta María José Jiménez “ No hemos podido ni oler los logros de las payas”

Por todo ello, la propuesta que aquí se presenta, desea aprovechar el 8M para dar protagonismo a las mujeres gitanas que han hecho historia y que actualmente hacen historia. Tratando de ofrecer nuevos referentes de mujeres gitanas a las niñas y los niños del pueblo gitano y del resto de la comunidad escolar. Un tema que considero relevante para el profesorado en formación y ejercicio, las niñas y los niños del pueblo gitano y del resto de la comunidad.

#### 1.4. ROMPER CON LA BALCANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El sistema educativo se encuentra balcanizado en etapas, aulas, asignaturas...que desnaturaliza los procesos de aprendizaje y desatiende los ritmos, las relaciones y las vivencias.

Tanto en la escuela como la universidad existe una clara distinción entre Primaria e Infantil que suele implicar, en la mayoría de los casos, un cambio pedagógico significativo, respecto a cómo abordar: las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, la organización del espacio, el tiempo o el propio concepto de aprendizaje. Además, a nivel organizativo supone un cambio cuantitativo de profesorado y asignaturas; de normativa e incluso, en ocasiones, de centro. Por todo ello, el paso de Infantil a Primaria supone una vivencia intensa, repleta de desafíos e inquietudes, que llega a provocar desasosiegos al alumnado, sus familias, el profesorado y orientadores/as (Gómez-Marí y Gómez-Marí, 2021).

El proyecto de coordinación *TMEIR* desea romper con este sistema desnaturalizado y fomentar programas de formación ecológicos que relacionen la escuela, la universidad y las vidas de las personas que la conforman. En este proyecto participan 23 docentes del Grado de Infantil, Primaria y Pedagogía de la Universidad de Málaga, pertenecientes a 5 departamentos diferentes e involucra a 17 asignaturas. Siendo esta propuesta una de las cinco que se desarrollaron dentro de este proyecto.

## 2. PROPÓSITOS

Antes de definir los objetivos considero imprescindible contar como nace esta propuesta. La directora de un colegio situado en la comunidad de Málaga escribe a una profesora universitaria (integrante del proyecto *TMEIR*) y le solicita celebrar el 8M en la Facultad de Educación con los niños y las niñas del colegio. Cuando investigamos sobre este centro descubrimos que se trataba de un centro de difícil desempeño, que contaba con un total de 36 estudiantes entre Infantil y Primaria y que mayoritariamente era de etnia gitana. Lo que supone una oportunidad para el desarrollo del proyecto *TMEIR* ya que a las tres profesoras universitarias participantes a generar una propuesta que desarrolle los siguientes objetivos:

- Romper con la balcanización del sistema educativo, fomentando la interacción escuela-universidad y personas que conviven en ambas instituciones
- Fomentar la reflexión del futuro profesorado sobre la transición Infantil-Primaria, mediante el diseño de una propuesta para ambas etapas

Además, esta propuesta provocó la emergencia de un tercer objetivo, que viene marcado por las particularidades de este colegio

- Cuestionar los estereotipos que puedan tener las futuras y los futuros docentes sobre la etnia gitana y sus mujeres.

Aclarar que este proyecto se vio facilitado por el proyecto *TMEIR*, ya que en la primera sesión cada docente facilitó su horario y grupo de docencia, lo que nos permitió detectar que dos docentes impartíamos clase al grupo C del Grado de Primaria, lo que nos permitió agilizar el proceso de coordinación para atender la solicitud de este colegio. Una demanda que llegaba una semana antes del primer día de clase (19 febrero) que comenzase el y fomentar la reflexión sobre la transición Infantil-Primaria.



### 3. METODOLOGÍA

Para el diseño e investigación de esta propuesta nos basamos en la metodología Lesson Study. Una propuesta de Investigación Acción Cooperativa que nació en el antiguo oriente y desde 1990 se expande por Occidente (Rodríguez y Soto, 2020). Esta metodología se caracteriza por su versatilidad, que le permite desarrollarse tanto en la formación inicial, permanente o la educación formal e informal. Lo que ha provocado a su vez la adaptación del modelo originario de Lesson Study

Dentro del ámbito universitario, su aplicación ha destacado por fomentar la cooperación y disminuir la competitividad entre profesorado universitario (Calvo et al., 2018) y ha ayudado a acompañar los procesos de aprendizaje de su estudiantado (Cajkler y Wood, 2016; Calvo y Braga, 2022)

Según Rodríguez *et al.* (2025) el modelo tradicional de Lesson Study se basa en la investigación de Stigler y Hierbert (1999) cuya publicación ha sido clave para la expansión de la Lesson Study por Occidente. Este modelo propone siete fases, aunque su adaptación a distintos contextos ha provocado la modificación del modelo originario.

**FIGURA 2.** Esquema de las fases de la Lesson Study, recreación del modelo clásico



Fuente: <https://repensarlaeducacion.es/lesson-study/>

A continuación, explicaré la Lesson Study a través de las particularidades de esta experiencia.

Esta Lesson Study se conforma por tres docentes universitarias, dos imparten clase en el Grado de Primaria y una en el Grado de Infantil. En este caso todas trabajan de forma coordinada en sus asignaturas, pero una de ellas es la primera vez que se coordina con las otras dos profesoras, que trabajan juntas desde hace años. La propuesta se diseña para 59 estudiantes del grupo de 1ºC del Grado de Educación Primaria, dentro de las asignaturas de *Didáctica General* y *Organización Educativa de Centros e Instituciones*.

- Fase 1. *Estudio e Identificación del problema*. En esta fase se promueve que las personas que integran el grupo debatan sobre sus inquietudes y definan cooperativamente qué desean mejorar de su práctica. Un debate que define los objetivos de su propuesta. Como se explicó anteriormente, nuestros objetivos responden al sentido del Proyecto *TMEIR* y las particularidades del centro educativo que nos propone cooperar.
- Fase 2. *Diseño del Plan de Acción e Investigación*. En esta fase el grupo realiza el diseño de la propuesta y cómo se va a investigar. En nuestro caso, diseñamos un proyecto que proponía guiar al grupo de estudiantes de 1ºC en la elaboración de una propuesta que se llevaría a cabo con los niños y las niñas de un colegio de difícil desempeño. Esta propuesta se describe con más detalle en el siguiente apartado. Para la investigación seguimos el modelo de Rodríguez *et al.* (2020), que propone emplear las siguientes estrategias para el seguimiento de los procesos de aprendizaje del estudiantado: la Documentación Pedagógica, la observación directa, el diario de campo, grupos focales o el análisis de diarios reflexivos y documentos de trabajos.
- Fase 3. *Enseñar y observar*. La propuesta se desarrolló en cinco sesiones de tres horas, y una sesión de cinco horas dedicada al desarrollo de la propuesta. Durante el proceso las docentes universitarias observaban y recogían información. En esta fase se contó con el asesoramiento de dos especialistas.

- Fase 4 y 5. *Reflexión y contraste y Nuevo diseño*. El grupo analiza los aprendizajes de los y las estudiantes y reflexionan y mejoran el diseño de la propuesta. En esta fase la cooperación decayó, ya que el diseño y elaboración de la propuesta desbordó el nivel de trabajo de las profesoras universitarias, de forma que solo completó todas las fases de la Lesson Study una de las profesoras. Por ello, en esta fase la docente universitaria evaluó y mejoró la propuesta con el grupo de estudiantes. Una estrategia que le permitió no perder la riqueza del contraste y la cooperación que fomenta la Lesson Study.
- Fase 6. *Volver a enseñar y observar*. La propuesta mejorada se volvió a desarrollar y observar. Pero esta vez contamos con nueve sesiones para trabajar de forma transversal la mejora de la propuesta y una sesión de cinco horas para desarrollar la propuesta con los niños y niñas de otro colegio. Además este proceso se vio enriquecido por lecturas, asistencia a jornadas educativas o experiencias de Aprendizaje Servicio
- Fase 7. *Conclusión y difusión*. En dicha fase se propone compartir la propuesta con la comunidad educativa. En este caso el grupo de estudiantes compartió su experiencia en las VII Jornadas de Clara Peeters y la docente lo desea hacer a través de esta publicación que narra la experiencia. Quedando pendiente la difusión de los resultados de la experiencia.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, deseo compartir lo que considero nuestra obra final, la propuesta didáctica que diseñamos para los y las estudiantes del grado de Educación Primaria: “La mujer gitana de la historia y nuestra historia”

Una propuesta que iré describiendo a través del diseño de cada sesión

*Sesión: 19 febrero 2024*. Ese día es nuestra primera clase, generamos dinámicas para conocer al grupo de estudiantes y le proponemos el reto para el 8M “¿Queréis diseñar talleres para el 8M que ofrezcan referentes positivos de mujer gitana a 36 niños y niñas de infantil y primaria de un colegio de difícil desempeño?”

Para motivar su participación y que empaticen con la lucha de este centro, presentamos el colegio a través de un vídeo que tiene colgado en su web.

Seguidamente se les justifica la temática del taller, del siguiente modo. Dado que en dicho centro el 80% del alumnado es de etnia gitana, los talleres para el 8M consideramos que deben dar protagonismo a las mujeres gitanas de la historia y la actualidad. Con la intención de ofrecer referentes positivos y romper con los estereotipos generalizados sobre esta etnia. Dado que el diseño de esta propuesta requiere un proceso de investigación, también se les ofreció dos fuentes de información:

- El artículo “101 mujeres gitanas pa’ construir tu feminismo” donde aparecen 101 mujeres gitanas de la historia
- El artículo “Una exposición en Málaga reivindica el papel de la mujer en el progreso de la comunidad gitana” que trata sobre 10 mujeres gitanas de Málaga que en la actualidad rompen con los estereotipos y ofrecen nuevos referentes de mujer gitana.

Un reto que requería investigar sobre la mujer gitana y compartir una presentación sobre la mujer elegida, para lo que se les ofreció la plantilla de un póster.

Sesión: 21 febrero 2024. Cada grupo presentó la mujer gitana sobre la que quería trabajar. Durante la presentación ya comenzamos a pensar cómo podríamos diseñar un taller que permitiese a los niños y las niñas experimentar los logros de estas mujeres. Para ello la docente universitaria preguntaba ¿qué queréis destacar de esta mujer? ¿cómo se podría transformar en un taller? ¿qué crees que puede interesar a los niños y las niñas?...Por otro lado, los pósters que diseñaron destacaban por su originalidad y estética, por lo que decidimos imprimirlos para que pudiesen estar presentes en cada taller.

**FIGURA 3.** Dos ejemplos de póster elaborados por los grupos de estudiantes del Grado de Primaria



Fuente: elaboración propia

Sesión: 26 y 29 de febrero 2025. Cada grupo comienza a diseñar un taller que transmita a los niños y las niñas el valor y la experiencia de la mujer gitana elegida.

Las mujeres sobre las que trabajaron y los talleres que diseñaron fueron los siguientes:

- Pastora María Pavón Cruz bailaora y cantante conocida como ‘la niña de los peines’ recordada por su voz y sus bailes. Caracterizada por transmitir pasión y emoción a través del flamenco. El grupo elaboró un espacio para bailar y cantar, donde ofrecían abalorios que caracterizaban a esta cantante y bailara.
- Sofía Kovalévskaya profesora en la universidad, distinguida matemática y escritora. Este grupo generó un taller para descubrir formas geométricas, encontrar números a modo de tesoro...
- Rosa Taykon orfebre, actriz y famosa por el diseño de joyas. Lucho contra el antigitanismo. Este grupo generó un taller de joyas con materiales diversos

- Lita Cabellut artista multidisciplinar, sus obras se caracterizan por realizar retratos con una característica intensidad emocional, riqueza de sus texturas, la fusión clásica y contemporánea. Siendo una de artistas mejor cotizadas de España. Este grupo realizó una exposición de sus cuadros y ofreció materiales para desarrollar retratos (ojos, narices...) y ofreció distintos materiales para crear texturas (esponjas, metal para rasgar...)
- Séfora Vargas abogada y defensora de los derechos del mercadillo y de las mujeres y los niños y las niñas de la comunidad gitana. En este taller fue significativo que se colgasen frases emblemáticas de Séfora Vargas
- Lola Cabrillana activista en redes sociales y premiada en la XII edición de la Gala de premios Gitanos Andaluces por la “Divulgación de la Cultura e historia del pueblo Gitano” Escritora de tres novelas, siendo un referente “Maestra gitana” Trabajó de pastelera en “el rey de las tartas” en Nueva Jersey, para trabajar allí escribió cada día un mail. Actualmente trabaja de profesora de infantil en un colegio del barrio de la Palma Palmilla, caracterizado por ser preferentemente de etnia gitana. Este grupo recreó un buzón para que el alumnado pudiese escribir sus deseos, elaboró un taller de pastelería donde podían hacer galletas y decorarlas y creó un espacio de lectoescritura evocando a la faceta de escritora de esta mujer gitana.
- Yolanda Florido Maldonado es pedagoga, trabajó de concejala en el pueblo Rincón de la Victoria de Málaga y fue una de las creadoras de la Asociación Prodiversa. También trabajó en Secretario Gitano. Este grupo trabajó sobre la bandera gitana, pudiendo pintar y hacer su propia bandera gitana.
- Miranda Orfei artista, cirquense y directora de su propio circo. Este grupo recreó varios espectáculos del circo, como el equilibrismo, la elaboración de pompas de jabón, la magia...
- Melanie Spitta directora de cine y publicista, luchó por la igualdad de la mujer y participó en el primer Congreso Mundial

Gitano. Este grupo recreó el departamento de peluquería y vestuario de una producción cinematográfica, de forma que podían vestirse, pintarse y peinarse con materiales diferentes.

- Nina Alexandrova Dudarova: estudió magisterio y pedagogía, trabajó de profesora, poeta, escritora y dramaturga. Elaboró el primer libro en lengua romaní. Luchó por el alfabetismo de la comunidad gitana a través de la Unión de Gitanos de Moscú. Este grupo a través de Storycubes fomentaba que los niños y las niñas creasen historias y cuentos
- Ana Cortés Campos pionera de la Asociación de integración gitana Palma Palmilla y jardinera de los parques y jardines del Ayuntamiento de Málaga. Este grupo creó un taller de jardinería, de forma que cada niño o niña podía plantar su propia planta y etiquetar sus cuidados

Además, esta fase requiere la organización de todos los grupos, definiendo fundamentalmente: organizar la recibida del colegio, la organización en espacios exteriores e interiores, organización de desayuno... Un proceso complicado que finalmente tuvimos que asumir las profesoras universitarias, quedando del siguiente modo:

9:00 nos vemos en clase y organizamos todo

10:00-10:30 Bienvenida del colegio en el hall.

10:30 –11:10 Se desarrollan los talleres del espacio exterior. Los estudiantes del grupo de interior llevan a los niños y las niñas a desayunar

11:10 – 11.30 Desayunamos

11:30 – 12:10 Se desarrollan los talleres del espacio interior.

12:10 -12:30 Los estudiantes del grupo de exterior llevan a los niños y las niñas para lavarse las manos e ir al autobús

Sesión: 6 de marzo. Se realiza un ensayo de la propuesta, de forma que cada grupo presenta su taller y organiza los recursos en el espacio. Ese día contamos con dos especialistas: una profesora del Grado de Infantil (miembro del grupo de LS) junto a cinco estudiantes suyos y Lola Cabrillana como asesora de la cultura gitana.

Sesión: 8 de marzo del 2024. Desarrollamos el diseño de la propuesta con 36 niños y niñas de Infantil y Primaria.

Sesión: 13 de marzo 2024. Comienza la Fase 3 y 4 de la Lesson Study, donde reflexionamos sobre la propuesta. Para ello, generamos un grupo de discusión que parte de preguntas relacionadas con nuestros objetivos: ¿qué diferencias habéis percibido entre los niños y las niñas de infantil y primaria? ¿qué os ha sorprendido? ¿cómo mejoraríais la propuesta? ¿teníais prejuicios, miedos...?

Sesiones del 13 de marzo al 22 de mayo Estas sesiones se dedicaron a mejorar la propuesta del siguiente modo:

Ofrecer más tiempo para que el estudiantado del grado de primaria rediseñase su propuesta.

Enriquecer el proceso con lecturas que les permitiesen reflexionar sobre las prácticas exclusivas en las escuelas o la cultura gitana, como: “La lucha de familias antiguetas comienza a dar resultados; ‘empiezan a hablar bien de nuestra escuela’” donde se habla de cómo la innovación y la posibilidad de matriculación en grupo está favoreciendo la diversidad en escuelas gueto. O la novela de “La maestra gitana” de Lola Cabrillana, donde cuenta las vivencias de una maestra gitana en la escuela y con su familia.

Fomentar su participación en encuentros feministas y educativos. De forma que los grupos pudieron ofrecer su experiencia con las mujeres gitanas y realizar una tertulia dialógica y visual sobre el libro “Maestra Gitana” junto a su autora en las VII Jornadas de Clara Peeters que se realizaron en la Facultad de Educación de Málaga.

Facilitar que el estudiantado de primaria coordinase la organización de todos los grupos. En la sesión anterior lo diseñaron las docentes universitarias.

Sesión: 22 de mayo 2024 los y las estudiantes del Grado de Primaria desarrollaron de nuevo la propuesta con 24 niños y niñas de clase de 5 años de Infantil y 26 niños y niñas de primero de primaria. Con los siguientes cambios:

1. Disponer de más tiempo facilitó conocer y atender los intereses de los y las estudiantes, de forma que algunos grupos



cambiaron su mujer gitana porque la disciplina que trataba no les identificaba. Por ejemplo, el grupo que dedicó su taller a Sofía Kovalévskaya (matemática) prefirió dedicarlo a la Niña de los peines, porque una de sus integrantes baila, otro toca la guitarra y un compañero el cajón. Poder atender sus intereses despertó su implicación con el taller.

2. La organización del gran grupo promovió que todos los grupos estuviesen activos y hubiese menos niños y niñas en cada espacio
3. El recibimiento y despedida lo realizaron un grupo reducido de estudiantes, para hacerlo de forma más personal. De forma que cada estudiante ponía a cinco niños o niñas la pegatina con su nombre
4. Se cuidó la postura del rol docente para hablar a los niños y las niñas
5. Se reorganizó y cultivó el diseño de los ateliers
6. Se ofrecieron bolsas para que los niños y las niñas se llevaran sus producciones

## 5. DISCUSIÓN

Mi experiencia en esta propuesta me ha permitido adentrarme en contextos de aprendizaje auténticos, interdisciplinarios y ecológicos que facilitan la creación de relaciones entre escuela y universidad. Un reto que gracias a la cooperación se puede asumir. Una cooperación que se vio facilitada por el proyecto *TMEIR*. Pero este proyecto no es suficiente, ya que atender las demandas de los centros educativos y coordinarnos requiere reelaborar la organización de ambas instituciones para que pueda ser asumible.

La motivación del futuro profesorado ante la propuesta y su implicación demuestra la necesidad de que su formación se sitúe en contextos reales. Por otro lado, la alegría, cercanía y responsabilidad con la que se dirigían a los niños y las niñas de estos centros, también ayudó a construir nuevos roles docentes que escuchan y dan voz a la etnia

gitana. La observación en el taller permitía detectar como estos niños y niñas se sentían protagonistas, escuchados y valorados. Como dijo Lola Cabrillana “es que se han ofrecido a ellos y ellas, le están dando mucho cariño y eso lo necesitan mucho” Una experiencia que ha hecho evidente la necesidad de dar voz al pueblo gitano en las escuelas y la formación inicial del profesorado.

Que la universidad estreche lazos con centros de difícil desempeño nos abre ayuda al futuro profesorado a generar propuestas inclusivas, superando retos detectados por (autores), ya que el alumnado se formó sobre la cultura gitana y sus mujeres, ofreció nuevos referentes, disfrutó de la compañía de niños y niñas de etnia. Un proceso que ayuda a romper estereotipos, dar voz y fomentar la inclusión de la población gitana. Un aprendizaje que también ha llegado a las profesoras y profesores de estos colegios y las propias profesoras universitarias que participamos.

Repetir la propuesta ha permitido a los y las estudiantes del grado tener nuevas experiencias organizativas, que facilitan el contraste y creación de competencias. Y seguir apostando por abrir el curriculum a la vida y apostar por fomentar la relación escuela-universidad. Pero esta apertura requiere tiempo, plasticidad y habilidades organizativas para poder atenderlas dentro de una institución que no lo facilita.

## 6. CONCLUSIONES

Esta experiencia manifiesta la necesidad de transitar de una formación descontextualizada a la creación de contextos auténticos, interdisciplinares, abiertos y flexibles que permita conectar la formación inicial con la realidad escolar, dentro y fuera del Prácticum (Soto *et al.*, 2019). Un proyecto que implica y enriquece a toda la comunidad educativa: profesorado universitario y de centros educativos, estudiantes de magisterio y alumnado de colegios.

Para poder dar este paso se considera imprescindible abrir el curriculum a lo emergente, una propuesta que aparenta ser sencilla, pero es complicada porque requiere tiempo, plasticidad y habilidades organizativas para poder atenderlas, ya que ambas instituciones no están organizadas para ello.

Se requiere formación sobre la cultura gitano, por parte del futuro profesorado, las docentes universitarias y el profesorado de centro educativos, para aprender a darle voz y fomentar su inclusión en la escuela y la sociedad. La población gitana siempre ha pertenecido a nuestra historia y sin embargo es ignorada. Por ello, también se reclama ampliar las investigaciones y las intervenciones que den voz a la etnia gitana y en especial a sus mujeres, que se manifiestan como agentes de cambio.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco el apoyo y compañía de las profesoras universitarias que construyeron conmigo esta propuesta y que finalmente no han podido acompañarme en esta publicación. Y por supuesto al Proyecto de Coordinación Docente *Transiciones, Momentos de Encuentros, Ilusiones y Riesgos* promovido y financiado por la Facultad de Ciencias de Educación de Málaga, que ha promovido la generación y financiación de esta propuesta. No puedo olvidarme ambos centros quienes han dado sentido a esta propuesta. Y un agradecimiento especial a las mujeres gitanas por sus enseñanzas y lucha constante, en especial a Lola Cabrillana.

## 8. REFERENCIAS

- Andrés, MT., Añino, S., Zabalza, M., Roncón, P., Largo, E., Alonso, S. y Lamelas, R. (2006) Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO. Instituto de la Mujer
- Cajkler, W. y Wood, P. (2015) Lesson in Initial Teacher Education. En P.Dudley (Ed) Lesson Study. Profesional learning of our time. (pp.105-127). Routledge
- Calvo, A., Braga, G., y Fueyo, A. (2018) The potencial of Lesson Strudy project as a tool for dealing with dilemmas in university teaching. International for Lesson and Learning Studies, 7(2) 124-135
- Comisión Europea (2020) Marco estratégico de la UE para la igualdad, la inclusión y la participación de los gitanos. EUR-LEX.bit.ly/4csGRAG
- Fundación Secretario Gitano (2025, 7 de abril) La situación educativa del alumnado gitano en España. Informe ejecutivo. Fundación Secretario Gitano. <https://bit.ly/4cutwbc>

- Gómez-Marí, I. Y Gómez-Marí, P. (2021) Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de Educación Infantil a Primaria? Percepciones de familias y profesinales de la educación. REIDOCREA, 10(4), 1-14
- Helbig, M (2025) La educación de los niños gitanos, una asignatura pendiente en España. El país. <https://bit.ly/3FWQZpj>
- Khalfaoui, A (2020) Continuidades y cambios en la Identidad de la Mujer Gitana. Un estudio de casos. International Journal of Roma Studies 1(2), 185-203
- Ministerio de derechos sociales y agenda 2030 del Gobierno de España (2021) Estrategia para la igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030. <https://bit.ly/4j1xtGN>
- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España (2010) Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. <https://bit.ly/4crFJ0j>
- Soto, E., Pérez Gómez, A.I y Rodríguez-Robles, C. (2020) Aprender a enseñar en la universidad: De la investigación Acción a la Lesson Study. En N. Alba-Fernández y R.Roldán (Coord) Docentes universitarios: una formación centrada en la práctica (pp. 55-82) Morata
- Petisco, L. (2015) ¿Por qué seis de cada diez niñas y niños gitanos dejan la escuela? El País.
- Rodríguez-Robles, C y Soto, E (2022) La Lesson Study y la formación inicial del profesorado. Un análisis internacional en E. Soto Gómez y A.I Pérez Gómez (Coords) Lesson Study; aprender a enseñar para enseñar a aprender (pp.139-158). Morata.
- Rodríguez, C. Del Pino, L., Peña, N., Serván, MJ. y Soto, E. (2024) Lesson Study and the challenges of initial teacher education in Europe: Keys to sustainability. A literature review. International Journal for Lesson and Learning Studies. Vol. Ahead of print N° Ahead of print
- Stigler, J.W. and Hierbert, J. (1999) The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. Sumit Books
- Unicef Uruguay (2023) Los amigos como pilares para el desarrollo de los niños y las niñas. Unicef.org
- Valls, R y Aubert, A (2003) Mujeres gitanas superando la exclusión social a través de la educación. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa y pueblo gitano. 2

## ANÁLISIS DE PERSONAJES FEMENINOS EN PELÍCULAS DISNEY DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

---

MARÍA DEL ROSARIO CRUZ- SIERRA  
*Universidad de Sevilla*

MARÍA DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ  
*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

El cine es una de las herramientas didácticas más atractivas y motivadoras para educar e inculcar valores en todas las edades. Walt Disney Animation Studios es la compañía por excelencia que acompaña a los más pequeños en sus primeras experiencias en el cine, además de marcar a generaciones con los personajes principales de sus películas más exitosas. Los valores, comportamientos y discursos son asimilados e interiorizados por los niños y niñas desde edades muy tempranas, teniendo esto gran variedad de consecuencias, tanto a nivel personal como a nivel social. Esta investigación cualitativa tiene como objetivo analizar la función social de las películas Disney desde una perspectiva de género, utilizando un sistema de categorías para identificar los valores, características y cualidades más relevantes de los personajes más significativos. Tras ello se observa la evolución del desarrollo de los personajes femeninos con la intención de desmitificar los estereotipos de género, sin embargo, muchos de ellos aún se sostienen en las películas más recientes. Finalmente se reflexiona sobre las consecuencias de la presencia de estos estereotipos de género en la educación de los niños y niñas, y la posibilidad de seguir permitiendo estas actitudes por medio de la reproducción social.

## 2. JUSTIFICACIÓN Y MARCO TEÓRICO

### 2.1. EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

El cine es una influyente y efectiva herramienta didáctica que combina entretenimiento, educación, y motivación, por lo que se considera como uno de los recursos educativos fundamentales para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de la historia, el cine ha representado diferentes culturas, realidades, paisajes, e incluso diferentes mundos. Ficticias o no, el cine siempre ha intentado reflejar la realidad social del momento, las desigualdades, los roles encontrados dentro de una sociedad, etc. Con la representación de diferentes realidades, permite a los espectadores ampliar su conocimiento y desarrollar habilidades sociales, emocionales y críticas sobre los diferentes temas expuestos en las películas.

Los autores Nieto y Cabezas (2024) argumentan que las películas siempre han tenido el objetivo de entretener a los espectadores/as, sin embargo, tienen un carácter intrínseco que busca, por medio de los argumentos y la narrativa, fomentar el pensamiento, teniendo un impacto educativo muy significativo en la sociedad. Además, estos autores defienden que la utilización del cine como herramienta didáctica permite a los/as estudiantes comprender diferentes realidades fuera de su alcance, fomentar la comunicación y desarrollar competencias clave para el currículum. El cine no es solo un medio cultural ni social, es una herramienta educativa que se encarga de fomentar y estimular valores inclusivos, para dar visibilidad a la diversidad social y cultural.

El cine es una herramienta con alto valor pedagógico, ya que se encarga de fortalecer y desarrollar diferentes habilidades esenciales para la formación integral de los/as estudiantes, como las habilidades emocionales, reflexivas y críticas. Con respecto a las habilidades emocionales, el cine ayuda los alumnos/as a identificar y a comprender tanto las emociones propias, como las emociones ajenas, así como la autogestión en situaciones complejas. Películas como *Inside Out* demuestran como el cine educa desde edades muy tempranas, enseñando el funcionamiento de las emociones y el impacto que tienen en nuestro día a día. Además, este tipo de narrativas destacan la importancia de la inteligencia

emocional en la toma de decisiones, y en las relaciones interpersonales en la infancia, y el impacto de estas en el bienestar. Pero no solo se queda ahí, el cine también es un pilar fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades reflexivas en los niños y niñas. Permite analizar diferentes situaciones, catalogarlas en “buenas” o “malas”, cuestionar e identificar valores, y posicionarse ante las diversas problemáticas. La visualización y posterior análisis de películas en las aulas permite fomentar el diálogo y el respeto, conocer diferentes perspectivas y contrastar ideas.

Por estas razones, el cine debe estar contemplado dentro del currículo educativo y del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo su relevancia e impacto en el aprendizaje de los niños y niñas, ya que es una herramienta que genera una gran motivación y estimula la creatividad de manera muy significativa.

Las autoras Morales et al. (2023) destacan la importancia de ser conscientes de esta poderosa herramienta y utilizarla para promover cambios de actitud, fomentando la educación, el pensamiento crítico y la diversidad; para encontrar el cambio social que la sociedad necesita para ser más inclusiva. El cine es una herramienta didáctica muy versátil para abordar temas como la igualdad de género, la equidad, la diversidad cultural y la inclusión social, ya que permite conocer y dar visibilidad a las diferentes realidades y problemáticas existentes en la sociedad, y promover valores fundamentales para la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos/as con una sociedad sin desigualdades y más justa.

## 2.2. IMPACTO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA INFANCIA

Los estereotipos de género son creencias y expectativas construidas e interiorizadas socialmente sobre los roles, comportamientos y características que deben tener los niños y las niñas en función de su sexo. Estos estereotipos influyen en la forma en que las personas perciben sus capacidades, establecen relaciones con los demás y desarrollan su personalidad, limitando así su libertad para conocer y explorar el mundo que les rodea. La transmisión de estos estereotipos se lleva a cabo a través de la

familia, la educación, los medios de comunicación y la sociedad en general, afectando a su desarrollo emocional, académico y social.

Los estereotipos, ya sean de género, raciales o sociales, están profundamente arraigados en nuestra sociedad, y tienen un gran impacto en la educación, ya que afecta a las percepciones y expectativas que los niños y niñas tienen sobre ellos/as mismos, y sobre la sociedad que les rodea (Navarrete et al., 2025). Desde edades muy tempranas, los niños y niñas aprenden rápidamente conceptos, actitudes y normas por medio de la observación, por lo que los estereotipos están intrínsecamente presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo un gran impacto en los educandos, perpetuando las ideas arcaicas y segregadoras, y reproduciéndolas a nivel social. Dentro del ámbito escolar, es de vital importancia tener en cuenta cómo influyen en la enseñanza, ya que tienen un carácter dual que, por un lado, actúan como modelo reproductor de estas conductas y, por otro lado, se busca la regulación de los mismos para la mejor identificación, análisis y abolición de los éstos. (González y Rodríguez, 2020).

Según los autores Navarrete et al. (2025) los estereotipos de género influyen y condicionan a todos los agentes pertenecientes al sistema educativo, no sólo influyen directamente en los educandos, sino que están presentes en los puntos de vista, percepciones, acciones y decisiones de docentes y familias. Los estereotipos se encargan de perpetuar y reforzar estructuras sociales y culturales ya presentes en la sociedad, influyen en las perspectivas y expectativas de los individuos, afectando dentro del ámbito educativo al rendimiento académico de los alumnos y alumnas y, a la autoestima de escolares que se ven envueltos, afectados y discriminados por éstos.

Con respecto a los estereotipos de género presentes en el cine infantil, las autoras Morales et al. (2023) afirman que en las sociedades modernas existe cierto avance hacia la representación de relaciones igualitarias entre géneros, mostrando la diversidad social y la multiculturalidad existente, sin embargo, todavía quedan muchas carencias sobre la representación de la diversidad sexual o la intimidad, las cuales están menos presentes en las producciones cinematográficas.



Por ello, es de vital importancia dar visibilidad e inculcar desde edades tempranas, valores como la tolerancia, y la igualdad (González y Rodríguez, 2020), para evitar que los niños y niñas diferencien y/o rechacen a cualquier persona por el hecho de ser de un sexo o de otro, transmitiendo valores inclusivos y democráticos, con el fin de acabar con los estereotipos de género y las conductas que van asociadas a ellos.

### 2.3. REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LAS PELÍCULAS DISNEY

Las películas Disney han sido desde el comienzo de sus producciones cinematográficas un reflejo de los valores y la realidad sociocultural predominante en la época en la que fueron creadas. Según Gómez (2017), cada película Disney no debe ser entendida como una representación perteneciente a un contexto sociocultural explícito, sino que debe entenderse como un producto que reproduce y refuerza los valores, creencias, y estereotipos existentes dentro de un determinado contexto social. Además, este autor define a las películas de esta factoría como “espejos de la realidad” (p.55), ya que determina y modela la conducta de los niños y niñas, y por consecuencia aquellas que se construyen a través de estereotipos dentro de una sociedad consolidada. Estas películas tienen un impacto significativo en la interiorización de valores y normas, y de los ideales de género desde edades muy tempranas.

La representación de la mujer en las películas Disney ha estado históricamente marcada por la reproducción de los estereotipos de género tradicionales. Ros-Garrido y García-Rubio (2022), afirman que Disney y la cultura que envuelve a la creación de sus películas, buscan entretener y educar por medio de unos valores concretos relacionados con el respeto a la autoridad, a la jerarquización social, a la familia tradicional y a la ideología patriarcal definida y guiada mayoritariamente por el género masculino. Estos valores, tradicionalmente representados en las películas Disney, perpetúan los estereotipos de género durante décadas y posiciona a la mujer en un ámbito muy limitado. Dentro de este ámbito, los personajes femeninos se encuentran enmarcados en sólo dos planos de actuación, por un lado, son princesas y mujeres

“buenas”, y por otro, se convierten en villanas cuando son “malas” y se salen de los estereotipos y normas establecidos por la sociedad.

El primer modelo de princesa que se encuentra está basado en la mujer tradicional, frágil, y dependiente. En numerosas películas Disney, las protagonistas femeninas, como Cenicienta, Blancanieves o La Bella Durmiente, son mujeres débiles, sumisas, con la única tarea de cuidar del hogar, dependientes mayoritariamente de figuras masculinas, y condicionadas por la presencia del amor romántico en su toma de decisiones (Ros-Garrido y García-Rubio, 2022). Estos personajes carecen de personalidad, y su felicidad siempre viene determinada por terceras personas.

Por otro lado, el segundo modelo donde se enmarcan a los personajes femeninos dentro de las películas Disney es en los papeles de villanas. Estos personajes femeninos suelen caracterizarse por estereotipos físicos y psicológicos relacionados con la maldad (Monleón, 2022), con rasgos son muy exagerados, predominio de colores oscuros, siluetas con ángulos desproporcionados, y una apariencia que se encuentra fuera de la establecida en los cánones de belleza. Además, estos personajes son ambiciosos y crueles, buscando su propio bienestar, sin importar las consecuencias. Esta representación femenina negativa se da debido a que estos personajes actúan en contra de las normas y valores establecidos en la sociedad, desafían el orden establecido y por ello son “malas” y castigadas, repudiadas por la sociedad, y por ello, denominadas “villanas”. Monleón (2022), defiende que este ataque hacia las mujeres se debe al miedo que provocan aquellas que son diferentes, que cuestionan y no se conforman con las normas establecidas, y luchan por cambiar su contexto y el mundo que les rodea.

La evolución de las representaciones femeninas a lo largo de las películas Disney ha sido muy significativa. Con el paso del tiempo, especialmente en la década de los años 1990, se empezaron a desarrollar personajes femeninos más autónomos e independientes, como Mulán o Pocahontas. Sin embargo, en la actualidad todavía hay muchas carencias, los estereotipos de género siguen estando presentes, y siguen moldeando la percepción de las figuras femeninas en el cine, y en la sociedad actual.

### 3. OBJETIVOS

Ante estas cuestiones, para la realización de esta investigación se plantea el siguiente objetivo general:

- Analizar la función social de las películas Disney teniendo en cuenta el contexto sociocultural y el género en cada una de ellas.

Que se concretarán en los siguientes objetivos específicos con respecto al desarrollo de la investigación:

- Identificar la evolución de los personajes femeninos en las películas Disney.
- Conocer el impacto de las películas Disney en la construcción de estereotipos de género.
- Estudiar las estrategias y variables utilizadas por las películas Disney que perpetúan los estereotipos de género.

### 4. METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa está basada en el estudio de las películas creadas por Walt Disney Animation Studios y el posterior análisis de los personajes femeninos más relevantes a lo largo de su trayectoria. Para ello se utiliza un enfoque etnográfico interpretativo (Stolz, 2022) con el fin de describir, analizar e interpretar las prácticas llevadas a cabo en estas películas por los personajes femeninos y su relación con los estereotipos de género. Este estudio tiene en cuenta un análisis de la dimensión social y cultural en la que fueron creadas estas películas y los contextos en los que se ubican sus principales personajes femeninos.

La muestra son películas que corresponden a diferentes épocas, entre las que han sido seleccionadas un total de 15 películas y los personajes femeninos protagonistas y/o más relevantes de las mismas, que son en total 16. Las películas y personajes seleccionados se encuentran en la Tabla 1.

**TABLA 1.***Muestra*

| Películas seleccionadas para el análisis |                           |
|------------------------------------------|---------------------------|
| Blancanieves y los siete enanitos        | Tiana y el Sapo           |
| La Cenicienta                            | Enredados                 |
| La Bella Durmiente                       | Brave                     |
| La Sirenita                              | Frozen: El reino de hielo |
| La Bella y la Bestia                     | Vaiana                    |
| El Jorobado de Notre Dame                | Aladdin (Remake)          |
| Pocahontas                               | Wish                      |
| Mulán                                    |                           |

Los criterios de selección de las mismas han tenido en cuenta los mensajes lingüísticos, comportamentales y visuales, así como las características y cualidades de los personajes principales femeninos. El análisis de estas variables nos permitirá observar e identificar los cambios producidos.

Para el análisis de datos se utiliza un sistema de categorías que permite relacionar a los personajes femeninos más relevantes en función a sus características, con los estereotipos de género en los que se ven envueltos. Teniendo en cuenta estudios anteriores relacionados con este tema, como los análisis de Gómez (2017), se establecen tres categorías en las cuales se analizan y estudian las diferentes etapas, donde además se distinguen tres modelos de personajes femeninos diferentes.

5. RESULTADOS

Tras realizar el análisis cinematográfico de las 15 películas Disney nombradas anteriormente en la Tabla 1, y teniendo como referencia investigaciones anteriores (Gómez, 2017), se distinguen tres etapas diferentes en la trayectoria del desarrollo de las películas de Walt Disney Animation Studios desde 1936 en sus inicios, hasta la actualidad. Estas etapas son la “época dorada”, comprendida desde 1936 hasta 1991, la época de “transición” desde 1991 hasta 2010, y finalmente la “época feminista” comprendida desde 2010 hasta la actualidad. A continuación, se explican y detallan los personajes femeninos que destacan en

cada película seleccionada, así como las cualidades y estereotipos en los que se ven envueltos cada uno de ellos.

La primera época, denominada “época dorada” (Gómez, 2017) hace referencia a los inicios de las producciones cinematográficas del mundo de las princesas Disney, la cual inicia en 1936 con el estreno de *Blancanieves y los Siete Enanitos*, y finaliza en 1991 con el estreno de *La Bella y la Bestia*. Dentro de este periodo se engloban 5 películas, *Blancanieves y los siete enanitos*, *La Cenicienta*, *La Bella Durmiente*, *La Sirenita* y, *La Bella y la Bestia*, cuyas características de recogen en la Tabla 2.

Como se ha nombrado anteriormente, esta etapa comienza con el estreno de la película *Blancanieves y los Siete Enanitos* en 1936, donde comienza una era marcada por una representación de la feminidad frágil, débil y dependiente. Las princesas protagonistas de esta época, *Blancanieves*, *Cenicienta*, *Aurora*, *Ariel* y *Bella*, tienen en común personalidades y cualidades muy similares, siguiendo todas un patrón basado en las características socioculturales de la época en la que fueron desarrolladas.

Aunque en estas películas las princesas sean las supuestas protagonistas, apenas tienen relevancia en el transcurso narrativo, tienen poca implicación, generalmente son salvadas por una figura masculina de la cual dependen durante la historia, y el amor romántico heterosexual es el pilar que fundamenta la trama. Además, en esta etapa, en todas las películas se sitúa a la mujer desarrollando las labores domésticas, lo cual demuestra la situación machista predominante a mediados del siglo XX. Estas princesas se veían envueltas en problemáticas debido a agentes externos a ellas, y en ocasiones como consecuencia de su belleza, lo que además generaba rivalidad entre las diferentes figuras femeninas que aparecen en las filmaciones. Las acciones y el destino de estas princesas están mayoritariamente elegidos por terceras personas, lo que generaba la carencia de voz propia de las mismas, aumentando la dependencia y sumisión a los personajes masculinos que estaban a su alrededor.

Sin embargo, dentro de esta etapa, a finales de los años 80, y comienzos de los 90, se comienza a desarrollar una leve transición hacia un modelo de feminidad más autónomo y curioso. Esto ocurre debido a que en esos años se comienzan a cuestionar los roles tradicionales de

género y empiezan a tener más repercusión las primeras olas de feminismo, lo que tuvo como consecuencia que Disney introdujera leves cambios en los modelos de feminidad tradicional. Las primeras películas donde se pueden observar estos cambios son *La Sirenita* en 1989, y *La Bella y la Bestia* en 1991. En estas películas encontramos unas princesas protagonistas que desafían los estereotipos establecidos por la sociedad en el momento en el que fueron creadas. El modelo de feminidad tradicional se vuelve más independiente, curioso y con más presencia emocional. Son mujeres que buscan salir de lo establecido e ir más allá de aquello que les han enseñado desde su infancia, como, por ejemplo, Ariel la cual siente curiosidad por el mundo exterior, y Bella, que disfruta de la lectura, acciones inapropiadas que provocan que sean discriminadas y vistas como “raras” dentro de su entorno social, ya que desafían las normas sociales establecidas. Además, son las primeras filmaciones donde la mujer rescata al hombre, pero para ello es necesario un sacrificio, lo cual retoma y perpetúa los estereotipos presentes en las demás filmaciones de esta etapa.

A nivel físico, dentro de esta etapa, hay estereotipos que se repiten y que encarnan sus protagonistas desde el momento en el que fueron creadas. Todas las princesas responden al canon de belleza tradicional, son mujeres altas, femeninas, esbeltas, con ojos grandes, rasgos simétricos y pelo brillante. No existe un rasgo que no concuerde con la entendida como belleza tradicional, la cual estaba socialmente aceptada durante este periodo temporal, todo lo que no fuera aceptado por la misma dejaba de ser atractivo.

Es de especial relevancia destacar la representación de la mujer como antagonista, o “villana”. Las villanas son muy comunes en las películas pertenecientes a esta época, son mujeres que se sitúan en contra de las protagonistas con el fin de acabar con su felicidad o el motivo de la misma. En todas las películas de este periodo, salvo en *La Bella y la Bestia*, existe una villana que desprecia y limita la libertad de las protagonistas, además, estas villanas suelen mostrar frustración o envidia por la belleza de las princesas, motivo que provoca las acciones que atacan directamente a las protagonistas.

Aun teniendo leves avances, en estas películas siguen presentes situaciones violentas sobre las figuras femeninas, sigue existiendo mucha dependencia de las figuras masculinas, la rivalidad entre mujeres provoca grandes conflictos, y el destino de estas princesas sigue estando en manos de terceras personas.

**TABLA 2.** *Época Dorada*

| Película (Año de publicación)            | Personaje femenino | Características y estereotipos de género encontrados                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Blancanieves y los siete enanitos (1936) | Blancanieves       | Mujer salvada por un hombre.<br>Presencia de la mujer en labores domésticas<br>Feminidad pasiva y sumisa, paciente y con poca autonomía.<br>Rivalidad entre mujeres.<br>Belleza por encima de todo.                                                                     |
| La Cenicienta (1950)                     | Cenicienta         | Mujer salvada por un hombre.<br>Presencia de la mujer en labores domésticas.<br>Destino de la mujer elegido por terceras personas.<br>Rivalidad entre mujeres.<br>Belleza por encima de todo.                                                                           |
| La Bella durmiente (1959)                | Aurora             | Mujer salvada por un hombre.<br>Rivalidad y competencia entre mujeres.<br>Belleza como sinónimo de éxito.<br>Destino de la mujer elegido por terceras personas.                                                                                                         |
| La Sirenita (1989)                       | Ariel              | Hombre salvado por una mujer.<br>Feminidad más curiosa, autónoma, con mayor presencia emocional.<br>Sacrificio de la mujer por amor.<br>Destino elegido por terceras personas.                                                                                          |
| La Bella y la Bestia (1991)              | Bella              | Hombre salvado por una mujer.<br>Feminidad más curiosa, autónoma, con mayor presencia emocional e intelectual.<br>Control agresivo del personaje masculino sobre el femenino.<br>Destino de la mujer elegido por terceras personas.<br>Sacrificio de la mujer por amor. |

El periodo de transición comprende desde el año 1996, con el estreno de *El Jorobado de Notre Dame*, y finaliza con el estreno de *Enredados* en 2010. En esta etapa se encuentran un total de 5 películas, *El Jorobado de Notre Dame*, *Pocahontas*, *Mulán*, *Tiana y el Sapo*, y *Enredados* (Tabla 3). Esta transición se puede observar detalladamente en las

protagonistas femeninas, donde destacan cambios principales en relación a los estereotipos de género.

En la primera película de esta etapa *El Jorobado de Notre Dame*, el personaje femenino que destaca no es la protagonista, es una actriz secundaria, pero por su relevancia en la historia y por la transcendencia con respecto al desafío que supone contra los estereotipos de género tradicionalmente establecidos por la sociedad, se considera de especial transcendencia. Esmeralda representa la ruptura del modelo de feminidad tradicional anteriormente establecido en Disney, es una mujer independiente y valiente, la cual encuentra amistad en una figura masculina (nunca antes visto en películas anteriores), es decir, sus acciones no están movidas por el amor romántico con respecto al protagonista, aunque con otros personajes masculinos sí se sigue dando esta tendencia. Es una mujer que lucha contra lo establecido y por la justicia social, sigue denominándose “rara” por ello, y junto a su pertenencia a la etnia gitana, es discriminada socialmente.

En este periodo de transición, las películas Disney muestran una apertura a nuevas culturas, mostrando gran diversidad, como ocurre en las películas *Pocahontas* y *Mulán*. En estas dos películas es donde ocurre el cambio más significativo ocurrido en el mundo Disney, ya que es cuando se presenta un modelo de feminidad renovado, mostrando mujeres con más autonomía, independientes y con determinación, que buscan salir de lo establecido y lograr soluciones y/o alternativas por sus propios medios. Ambas protagonistas desafían los estereotipos tradicionales de género, desarrollando valores nunca anteriormente encontrados, como los valores relacionados con la familia y la naturaleza, los cuáles pasan a estar en primer plano, destronando el romanticismo como eje central de las historias. Además, son mujeres más espirituales y emocionales, capaces de tomar decisiones bajo su propio criterio.

Con la llegada a las taquillas de *Tiana y el Sapo* en 2009, aparecen nuevas características en la representación de la mujer que coinciden con la presencia e influencia del feminismo en la sociedad de principios de los años 2000. Tiana, la protagonista, muestra un modelo de feminidad diferente al que Disney está acostumbrado a desarrollar. Es una mujer independiente, con sueños propios ajenos al romanticismo, autónoma,



capaz de tomar sus propias decisiones. La característica más aplaudida de esta protagonista y de esta película, es que no existe rivalidad entre mujeres, es la primera vez que una protagonista femenina tiene una amistad con otra mujer. Es una mujer que desafía los estereotipos de género tradicionales teniendo iniciativa propia y motivación por actuar de forma independiente. En *Enredados*, Rapunzel, su protagonista, sí continúa con el modelo de feminidad clásico, el habitual en la época dorada anteriormente nombrada. Aunque es una princesa creativa, curiosa y muy emocional, su destino queda marcado por terceras personas y es una mujer con dependencia, no de una figura masculina, pero sí de una figura femenina, la villana que ejerce de su madre.

Sin embargo, aun teniendo avances muy significativos, este periodo está marcado de deficiencias, por lo que se denomina transición. Los estereotipos de género siguen estando muy presentes, el amor romántico, aun con menor fuerza, sigue condicionando las narraciones y las decisiones de estas princesas, haciendo que, en la mayoría de los casos, tengan que sacrificar aspectos de sus vidas por amor, ya que sigue siendo el eje central de éstas. Las figuras femeninas siguen denominándose como “raras” en los contextos donde se desarrollan por desafiar las conductas establecidas y salir de lo establecido. Y finalmente, todas las princesas, aun siendo diferentes por pertenecer a diferentes culturas y teniendo diferentes rasgos (como Mulán y Pocahontas) están definidas por los cánones de belleza establecidos socialmente, son mujeres altas, femeninas, atractivas, con rasgos y proporciones delicadas y simétricas, lo que refuerza la importancia de la apariencia física femenina dentro del mundo Disney.

Aunque en este periodo se encuentren grandes avances en contra de los estereotipos de género, todavía existen muchas carencias y limitaciones en la representación de las mujeres dentro de las películas Disney. Sin embargo, esta etapa marca el comienzo de unas futuras representaciones femeninas más diversas, autónomas, donde existe una evolución considerable de los roles femeninos dentro del cine que corresponden con las características y cualidades de las mujeres de la sociedad actual.

**TABLA 3.** *Época de Transición*

| Película (Año de publicación)    | Personaje femenino | Características y estereotipos de género encontrados                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| El Jorobado de Notre Dame (1996) | Esmeralda          | Hombre salvado/rescatado por una mujer.<br>Mujer más autónoma e independiente, en contra de la feminidad tradicional.<br>Acciones no motivadas por el amor romántico (con respecto al protagonista).<br>Lucha por la libertad y la justicia.<br>Discriminada por su etnia.                             |
| Pocahontas (1995)                | Pocahontas         | Hombre salvado por una mujer.<br>Mujer independiente.<br>Sacrificio por amor.<br>Desafía los estereotipos tradicionales de género.<br>Mayor presencia emocional y espiritual relacionado con la naturaleza.<br>Amor romántico como eje central de la historia.                                         |
| Mulán (1998)                     | Fua Mulán          | Hombre salvado por una mujer.<br>Mujer independiente y con afán de superación.<br>Desafía los estereotipos tradicionales de género.<br>El amor romántico no condiciona el transcurso de la narración, y no genera dependencia.                                                                         |
| Tiana y el Sapo (2009)           | Tiana              | Mujer independiente, empoderada y decidida.<br>Aunque no sea el fin principal de la protagonista, el amor romántico es el eje central de la historia.<br>La mujer es capaz de tomar sus propias decisiones.<br>Desafía los estereotipos tradicionales de género.<br>No existe rivalidad entre mujeres. |
| Enredados (2010)                 | Rapunzel           | Mujer curiosa y capaz de valerse por sí misma, pero con dependencia a figuras no masculinas<br>Destino elegido por terceras personas<br>El amor romántico queda en segundo plano<br>Sacrificio por amor                                                                                                |

La última etapa es la considerada “época feminista”, la cual comienza en 2012 con el estreno de *Brave*, y está vigente en la actualidad, siendo la última película de esta etapa *Wish* estrenada en 2023 para conmemorar y celebrar el aniversario del centenario de Walt Disney Animation Studios. Esta etapa está caracterizada por la representación de una gran

diversidad sociocultural y por la significativa evolución de la figura de la mujer en el cine de animación Disney. En esta última etapa se encuadran las películas *Brave*, *Frozen: El reino de hielo*, *Vaiana*, *Aladdin (Remake)*, y *Wish*. Se pueden observar sus personajes femeninos destacados y sus características principales en la Tabla 4.

La primera película que encabeza este periodo es *Brave*, con Mérida como protagonista. Mérida es una mujer con inquietudes, independiente e inteligente, que se ve obligada a contraer matrimonio por el bien de su reino. Esta película muestra una protagonista que está totalmente en contra del amor romántico y que desafía constantemente los roles de género con su aversión a la estética femenina y con su predilección por los gustos tradicionalmente asociados al género masculino, como por ejemplo el tiro con arco. En esta película se entienden los valores y estética femenina como opresores para la libertad e independencia de las mujeres.

La primera película considerada feminista por el mundo Disney es *Frozen: El reino de hielo*. En esta película se representan dos modelos de mujeres diferentes, encarnados en Elsa y Anna. Por un lado, se encuentra Elsa, una mujer reprimida e intimidada por sus poderes durante toda su vida, pero con su liberación pasa a ser una mujer independiente y valiente. Su misión es completamente ajena al amor romántico, ya que lo que ella busca es su propio autoconocimiento. Sin embargo, su hermana Anna, representa a una mujer impulsiva, demasiado emocional, e ingenua que tiene como único fin encontrar el amor. Esta dualidad busca resaltar la compleja representación de la mujer en el mundo Disney, Anna representa la feminidad tradicional que caracteriza a las princesas clásicas de la época dorada llenas de estereotipos como Blancanieves o La Cenicienta, y Elsa busca romper con esa representación aportando más independencia y autonomía. Disney busca con esta animación realzar la necesidad de representar y concienciar sobre la existencia de varios modelos de mujeres en nuestra sociedad, las cuales son completamente diferentes pero complementarias entre sí.

Con *Vaiana* ocurre algo parecido, la narración sitúa a la protagonista completamente ajena al amor romántico siendo inexistente en la trama principal, además, Vaiana representa a una mujer inquieta, y valiente

que busca ir más allá de lo establecido tomando sus propias decisiones. Remake de *Aladdin* de 2019, aun siendo una película basada en una historia creada en la década de los 90, se adecúa y hace cambios significativos para aportar mayor concordancia con la sociedad actual. Para ello, aporta más importancia al personaje de Jasmin, dotándola de valentía y autodeterminación. *Wish* es una película especial para Disney Animation Studios, ya que conmemora el centenario de las producciones cinematográficas. Disney reconoce que esta película es un nexo de unión entre las películas clásicas (época dorada) y las modernas, haciéndola más actual y coherente para los niños y niñas de hoy día. Su protagonista Asha, se ajusta al modelo de feminidad actual, líder, independiente, valiente y con carácter.

Sin embargo, este periodo tiene numerosas carencias, por lo que ha sido denominado por diferentes autores (Gómez, 2017) como época de “falso feminismo” por los estereotipos significativos presentes en las películas recientes. En *Frozen: El reino de hielo*, ambas hermanas están estereotipadas físicamente por los cánones de belleza tradicionales, altas, esbeltas y rasgos simétricos, además está muy presente el humor de género con respecto a los cambios emocionales presentes en las conductas de las mismas. En *Vaina* siguen estando presentes los cánones de belleza tradicionales y el humor de género, específicamente cuando una figura masculina le dice a la protagonista tras una acción “Para ser chica me has hecho un gran favor”. En la mayoría de las películas el eje principal de la trama está marcado por la importancia de la familia, o de la naturaleza, pero sigue estando presente y condicionando las actuaciones de las mujeres el amor romántico.

La época feminista ha marcado un avance significativo en la representación de la mujer dentro de las películas Disney, incorporando protagonistas más autónomas, diversas y alejadas de los estereotipos de género interiorizados durante años en nuestra sociedad. No obstante, los esfuerzos han sido insuficientes para cambiar el modelo de feminidad impuesto. La evolución ha sido muy significativa, pero todavía quedan muchos aspectos de mejora para lograr una representación real, igualitaria y diversa de las mujeres.

**TABLA 3.** *Época de Feminista*

| Película (Año de publicación)    | Personaje femenino | Características y estereotipos de género encontrados                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Brave (2012)                     | Mérida             | Mujer valiente, autónoma, inteligente y empoderada.<br>En contra del amor romántico.<br>Desafía los estereotipos tradicionales de género.<br>Gusto por aficiones tradicionalmente entendidas como “masculinas”.<br>Muestra los valores femeninos como opresores. |
| Frozen: El reino de hielo (2013) | Elsa               | Mujer empoderada, valiente y líder.<br>No está relacionada con el amor romántico.<br>Busca su propio autoconocimiento.<br>Su poder la reprime y la hace débil emocionalmente.<br>Cumple con el canon de belleza tradicional.                                     |
|                                  | Anna               | Mujer curiosa y determinada.<br>Busca el amor romántico desesperadamente.<br>Es considerada torpe e ingenua por su inocencia e impulsividad.<br>Cumple con el canon de belleza tradicional.                                                                      |
| Vaiana (2016)                    | Vaiana             | Mujer valiente, líder e independiente.<br>El amor romántico no define la historia.<br>Relevancia de valores familiares y ambientales.<br>Toma sus propias decisiones<br>Cumple con la mayoría de cánones de belleza tradicionales (delgada, joven y atractiva).  |
| Aladdin (remake 2019)            | Jasmin             | Mujer valiente, empoderada en busca de poder.<br>Busca el amor romántico para obtener libertad.<br>Cumple con los cánones de belleza tradicional.<br>Está en contra del silencio de las mujeres ante situaciones injustas y/o violentas.                         |
| Wish (2023)                      | Asha               | Mujer líder, independiente y valiente.<br>No permite que terceras personas intercedan en su destino.<br>No busca el amor romántico.<br>Representa gran diversidad étnica y cultural.                                                                             |

## 6. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta investigación cualitativa, se ha concluido que las películas Disney, desde los inicios de Walt Disney Animation Studios, han perpetuado y reproducido los estereotipos de género, condicionado el desarrollo de personajes femeninos en sus producciones. Aun observando avances significativos en sus últimas producciones, todavía se encuentran carencias y patrones que refuerzan modelos de feminidad clásicos propios de la denominada época dorada.

El análisis realizado permite afirmar que en los últimos años se han desarrollado personajes femeninos autónomos, independientes, con diversidad sociocultural y más profundos emocionalmente, pero sufren limitaciones ligadas al transcurso de las narraciones, destacando las acciones y decisiones tomadas en las mismas. Esto evidencia la necesidad de seguir avanzando hacia un modelo de feminidad más determinado, inclusivo y realista, que represente la situación actual de los hombres y mujeres dentro de la sociedad moderna.

Los autores Ros-Garrido y García-Rubio (2022), afirman que “es necesario implantar medidas para combatir los roles y estereotipos de género tradicionales y persistentes en el tiempo, luchar contra la violencia de género y el acoso sexual y, entre otros aspectos, aumentar la representación de las mujeres en los puestos de toma de decisiones” (p.90). Solo desde esta perspectiva será posible generar un cambio real tanto en los contenidos como en las estructuras de las filmaciones que condicionan y generan el pensamiento crítico de los niños y niñas.

Con respecto al trabajo realizado, se encuentran líneas futuras de investigación para abordar de una forma más holística e integral los temas abordados. Para comenzar, sería de gran valor profundizar en el impacto emocional que las representaciones de los personajes femeninos de Disney generan en niñas y adolescentes, explorando cómo estas figuras influyen en su autoconcepto, autoestima y proyección de futuro. Además, se propone analizar el impacto de la interiorización de estos estereotipos de género en el pensamiento y actuación de los niños y niñas. Para ello, se utilizaría una metodología más enriquecedora, como los grupos de

discusión, para abordar con una mayor amplitud y profundidad la percepción que tienen los menores sobre los roles de género.

## 7. REFERENCIAS

- González, E.V., Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138.  
[https://doi.org/10.7179/psri\\_2020.36.08](https://doi.org/10.7179/psri_2020.36.08)
- Gómez, I. (2017). «Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad». *Filanderas: Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas* (2), 53-74.
- Heras, T., Mérida, R. (2021). Análisis de Género del Cine de Animación Infantil como Recurso para una Escuela Coeducativa. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 62, 183-208. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86062>
- Monleón, V. (2022). La construcción de la villana en películas clásicas de Disney. *Tercio creciente, (Extra)* 6, 7-37.  
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6509><sup>[13]</sup><sub>SEP</sub>
- Morales, N., Morales, B. y Hernández-Serrano M. J. (2023). Educomunicación y cine: una estrategia didáctica para fomentar la igualdad de género desde las aulas. *IgualdadES*, 8, 43-78.  
[doi:https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.8.02](https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.8.02)
- Navarrete, R., Ramírez, I.A., Brauer, M.S., Villar, V. (2025). Impacto de los estereotipos en el aprendizaje de los alumnos a nivel preescolar. *Revista NeyArt*, 3(1), 1-21. <https://doi.org/10.61273/neyart.v3i1.83>
- Nieto, A. y Cabezas, J. (2024). El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica [The use of film in education: A systematic review from a didactic perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-851>
- Ros-Garrido, A., & García-Rubio, J. (2022). La mujer en las películas de Disney. una propuesta pedagógica. *Revista ORG & DEMO*, 23(2), 81-94.  
<https://doi.org/10.36311/1519-0110.2022.v23n2.p81-94>
- Stolz, S. (2023) La práctica de la fenomenología en la investigación educativa, *Filosofía y teoría educativa*, 55 (7), 822-834,  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2138745>
- Villanueva, J. R., Castrejón, N. B. (2023). Creación de una herramienta de evaluación de materiales audiovisuales con perspectiva de género para las aulas de infantil. El caso de las “princesas Disney”. In *Cuestiones de género a ambos lados del océano* (pp. 71-79). Universidad de La Rioja.

## PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INTRODUCCIÓN A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA DE NIVEL UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA PUBLICIDAD

---

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO  
*Universidade de Santiago de Compostela*

### 1. INTRODUCCIÓN

Dada la sobreexposición publicitaria a la que está sometida hoy en día la infancia, es necesario revisar los discursos, mensajes y valores que se transmiten a través de los anuncios y reclamos propagandísticos. La gran vulnerabilidad del público infantil y juvenil ante la persuasión y el consumismo, producto de la carencia, propia de la edad, de un pensamiento crítico y reflexivo, acusa la necesidad de tomar medidas desde el ámbito educativo.

Pero, además, esta situación se ve agravada por la abundante presencia, en la publicidad, de estereotipos que siguen recreando los mundos masculino y femenino a partir de los roles de género tradicionales, reflejando desigualdades que no solo continúan presentes en la sociedad actual, sino que, además, se perpetúan en el imaginario infantil al reproducirse en los reclamos y *spots* publicitarios.

Como se mostrará a lo largo de este trabajo, parte las desigualdades de género que se advierten en la publicidad residen en el propio lenguaje, en la construcción lingüística del discurso y en el léxico empleado. En este sentido, es importante centrar en el análisis de la lengua una parte de las acciones educativas que se lleven a cabo para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico de los niños y adolescentes.

Por tales razones, se presenta, en este capítulo, una propuesta de secuencia de actividades para la introducción a la perspectiva de género



en las clases universitarias de lengua española y su didáctica a través de la publicidad, cuyos principales destinatarios son los docentes de áreas lingüísticas en formación que habrán de enfrentar, en su futuro profesional, la complicada tarea de educar a niños y adolescentes en materia de comunicación. No obstante, la propuesta es abierta y flexible y, por tanto, puede ser aplicable en cualquier otro contexto educativo y con otros perfiles de alumnado.

## 2. MARCO TEÓRICO

La infancia es una etapa especialmente vulnerable a los efectos de la publicidad, tanto por la ingenuidad propia de la edad como por ser un momento en el que no se han desarrollado aún las capacidades cognitivas necesarias para identificar las intenciones persuasivas de los reclamos propagandísticos (Calvert 2008). Por esta razón, la publicidad dirigida al público infantil (Thompson 2005, Tessaro 2014) no ha estado exenta de críticas y cuestionamientos (*vid.* Linn 2004, Martínez 2010, Bringué 2012).

Las primeras emisiones en televisión llegaron a España en los años 50, con reclamos casi exclusivamente sobre productos de alimentación (Pico 2021). Ya en este momento comienza a considerarse al público infantil como potencial consumidor (Mendoza 2012), una idea que cobra relevancia en las décadas de los ochenta y los noventa y que termina evidenciando la necesidad de un profundo cambio en la concepción de la publicidad dirigida a la infancia (Hermoso 2010). De este modo, se crean técnicas de *marketing* específicas para este público (Méndiz 2018), como historias atrayentes y cautivadoras que logran llamar su atención y despertar su deseo por el producto (González-Anleo *et al.* 2018).

En los últimos años, diversos estudios han llamado la atención sobre la gran cantidad de estereotipos de género que reproducen esas historias (González-Anleo *et al.* 2018) y el peligro que suponen para la infancia (Bressan y García 2019). Concretamente, el análisis del lenguaje empleado en la publicidad infantojuvenil muestra claras diferencias en función del destinatario al que se dirige el mensaje (Pereira 2009), como también ocurre en la dirigida al público adulto (Estévez-Rionegro 2010 y 2021). Así, los destinados al público femenino suelen emplear un lenguaje más elaborado, un tono más dulce y abundantes

diminutivos, mientras que, en los dirigidos al colectivo masculino, ocurre lo contrario. Aunque la presencia de estas diferencias en el lenguaje publicitario se ha reducido en los últimos años, todavía existen huellas que, de acuerdo con Robles (2006), ponen en riesgo el desarrollo de los infantes, que todavía no poseen la capacidad crítica, valorativa y reflexiva necesaria para distinguir la realidad de la fantasía y lo verdadero de lo falso en los anuncios publicitarios.

En este contexto, la educación se erige como un pilar fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad analítica ante la amenaza de la persuasión publicitaria. Así, comienza a urgir la necesidad de educar en comunicación, mediante una formación en los medios, con los medios y para los medios (Ambròs 2006) que contribuya, entre otras cosas, a frenar la manipulación informativa (Masterman 1993).

Para poder lograrlo, resulta imprescindible una adecuada formación del profesorado, que le proporcione los conocimientos necesarios para su implementación efectiva en el aula. Con esta la finalidad, surge precisamente la propuesta que se presenta en este capítulo: proporcionar un recurso para la docencia universitaria que contribuya a la formación del futuro profesorado u otros profesionales de las áreas de lingüística y comunicación.

### 3. OBJETIVOS

Con este trabajo, se pretende dar cumplimiento a los siguientes objetivos generales:

- Proporcionar un material práctico con el que introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la lengua y su didáctica a nivel universitario.
- Suscitar en el alumnado universitario una conciencia crítica con respecto a la construcción lingüística de los mensajes y la influencia del léxico en la recreación de los mundos masculino y femenino.
- Dotar a los futuros maestros y profesores de perfil lingüístico de herramientas para despertar la conciencia de su futuro alumnado sobre las diferencias de género presentes en el lenguaje publicitario.

## 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA PROPUESTA

Para la elaboración de esta propuesta, se ha tenido en cuenta, principalmente, el plan de estudios de la titulación en Maestro de Educación Primaria de la Universidade de Santiago de Compostela, así como la Memoria verificada de título en la que se basan los programas de las materias. En concreto, y como se detallará en lo sucesivo, responde a parte de los contenidos y objetivos relacionados con el lenguaje de los medios de comunicación de una materia sobre didáctica de la lengua española.

Sin embargo, la amplitud del tema y su relación con otros ámbitos, como la comunicación y la publicidad, subrayan la versatilidad de la propuesta, que podría ser aplicable en otras materias y disciplinas que guarden relación con la lingüística y el análisis del discurso, como los estudios filológicos o periodísticos.

### 4.1. DESTINATARIOS

Esta propuesta ha sido diseñada para la materia *Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas: Lengua y Literatura Castellanas*, perteneciente al plan de estudios del grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela en el campus de Lugo. Se trata de una materia obligatoria de 2º curso, que cuenta con aproximadamente 90 alumnos matriculados cada año.

Estos serían *a priori* los destinatarios de la secuencia didáctica, si bien su flexibilidad y versatilidad permite aplicarla en otros contextos, otras materias y otras titulaciones, incluso con otros perfiles de alumnado. Su finalidad es, en definitiva, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la perspectiva de género ante el uso del lenguaje y la construcción del discurso, contenidos que, por su transversalidad, validan la propuesta para su aprovechamiento en cualquier disciplina.

### 4.2. OBJETIVOS

Se pretende contribuir a alcanzar, principalmente, uno de los objetivos recogidos en la materia implicada, que se reproduce a continuación:

- Saber utilizar la prensa, la radio y los medios audiovisuales en la escuela como material didáctico y como vehículo de información, orientación, formación y diversión; conocer el proceso técnico y creativo de la prensa, la radio y de los medios audiovisuales en la escuela.

#### 4.3. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

Los contenidos que se trabajan con esta propuesta responden estrictamente a los recogidos en el programa de la materia *Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas: Lengua y Literatura Castellanas*, concretamente en el tema dedicado a los medios de comunicación y su aplicación en la didáctica de la lengua española. El foco de la secuencia didáctica es, específicamente, el lenguaje empleado en los medios de comunicación, en particular en la publicidad audiovisual dirigida al público infantil y juvenil.

Además, se pretende contribuir al desarrollo de varias competencias (generales, específicas, básicas y transversales) asociadas a la materia y relacionadas con los contenidos tratados, como se recoge en los apartados siguientes.

##### 4.3.1. Contenidos

Con la aplicación de esta propuesta, se pretende trabajar los siguientes contenidos específicos de la materia:

- Las funciones y características del lenguaje empleado nos medios de comunicación.
- El impacto de las nuevas tecnologías nos medios de comunicación.
- La didáctica de los distintos formatos audiovisuales y radiofónicos.
- Los recursos y materiales didácticos de los medios de comunicación.

### 4.3.2. Competencias

Por su parte, la secuencia de actividades permite desarrollar varias competencias de la materia que se describen, a continuación, organizadas en función de su tipología:

a. General:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

b. Específica:

- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

c. Básica:

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

d. Transversales:

- Conocimiento instrumental de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Competencia informacional.

### 4.4. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Dado que la materia para la que se ha diseñado la propuesta se imparte en el primer semestre del curso académico y su contenido se sitúa en el último tercio del temario, el momento ideal para llevarla a cabo sería entre finales de noviembre y principios de diciembre. De este modo, podría hacerse coincidir con el 25 de noviembre, fecha en la que se

conmemora el Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer, o las semanas circundantes.

La secuencia de actividades está planificada para tres sesiones de clase de una hora y media cada una, es decir, para un total de cuatro horas y media presenciales, en las que se llevan a cabo las distintas actividades siguiendo la organización que se recoge en los apartados siguientes.

4.4.1. Sesión 1: Introducción a la perspectiva de género a través de la publicidad.

**TABLA 1.** *Secuenciación de actividades de la primera sesión.*

| TEMPORALIZACIÓN Y AGRUPAMIENTOS  | ACTIVIDAD                                   | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20 minutos.<br>Gran grupo.       | Reflexión inicial.                          | Reflexión colectiva guiada por el profesorado sobre cómo se retrata en la publicidad el mundo femenino y masculino, los estereotipos de género y su relación con la construcción del discurso.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 15 minutos.<br>Gran grupo.       | Visionado de anuncios.                      | Visionado de una selección de cuatro anuncios publicitarios que ilustren las ideas anteriores desde las perspectivas masculina y femenina.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 30 minutos.<br>Grupos reducidos. | Análisis de la imagen y la voz enunciativa. | Con las claves anteriores, en pequeños grupos, los participantes tendrán que analizar las evidencias que permiten determinar el colectivo al que se dirigen los anuncios, teniendo en cuenta tanto la imagen como el discurso de la voz enunciativa (masculina o femenina, adulta o infantil, dirigida a un público masculino o femenino, etc.). Con este análisis deberán llegar a la conclusión de si los anuncios se dirigen a un público masculino o femenino. |
| 25 minutos.<br>Grupos reducidos. | Transcripción.                              | Una vez clasificados los anuncios, los participantes procederán a su transcripción, para centrarse, en la siguiente sesión, en el análisis lingüístico de los textos.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fuente: elaboración propia

#### 4.4.2. Sesión 2: Análisis lingüístico de los anuncios publicitarios.

**TABLA 2.** *Secuenciación de actividades de la segunda sesión.*

| TEMPORALIZACIÓN Y AGRUPAMIENTOS  | ACTIVIDAD                                            | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 30 minutos.<br>Grupos reducidos. | Clasificación del léxico en categorías gramaticales. | Se elaborará una ficha por cada anuncio en la que se recojan las palabras léxicas clasificadas en: verbos, adjetivos y sustantivos.                                                |
| 30 minutos.<br>Grupos reducidos. | Análisis semántico.                                  | Se analizará el significado y el sentido de cada palabra, con especial atención al contexto.                                                                                       |
| 30 minutos.<br>Gran grupo.       | Puesta en común.                                     | Finalizadas las tareas en pequeños grupos, se realizará una puesta en común colectiva de los resultados obtenidos del análisis, sobre los que se reflexionará en la última sesión. |

Fuente: elaboración propia

#### 4.4.3. Sesión 3: Toma de conciencia y búsqueda de alternativas.

**TABLA 3.** *Secuenciación de actividades de la tercera sesión.*

| TEMPORALIZACIÓN Y AGRUPAMIENTOS  | ACTIVIDAD                      | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 minutos.<br>Gran grupo.       | Reflexión colectiva.           | Reflexión colectiva guiada por el profesorado sobre el léxico, la semántica y el sentido del discurso en cada uno de los anuncios analizados y su repercusión en la educación del público infantojuvenil al que van dirigidos. |
| 30 minutos.<br>Grupos reducidos. | Búsqueda de anuncios opuestos. | Búsqueda y análisis de ejemplos de anuncios publicitarios para el mismo público en los que se aprecie igualdad de género y un tratamiento igualitario en el retrato de los mundos masculino y femenino.                        |
| 20 minutos.<br>Gran grupo.       | Puesta en común.               | Visionado colectivo y explicación de los ejemplos hallados por cada grupo.                                                                                                                                                     |
| 20 minutos.<br>Gran grupo.       | Debate.                        | Debate guiado por el profesorado sobre cómo educar contra los estereotipos publicitarios y cómo lograr que el alumnado infantil y juvenil sea capaz de valorarlos de forma crítica.                                            |

Fuente: elaboración propia

#### 4.5. MATERIALES Y RECURSOS

El principal recurso para llevar a cabo la propuesta es el corpus de anuncios publicitarios audiovisuales previamente seleccionados. Se trata de un conjunto de cuatro *spots* emitidos en España en la última década destinados a un público infantojuvenil. En dos de ellos este público es femenino y en los otros dos, masculino. Son los siguientes:

- *Nenuco cumple años* (2017):  
[https://www.youtube.com/watch?v=PN5mz\\_dibJ4](https://www.youtube.com/watch?v=PN5mz_dibJ4)
- *Hot Wheels pista Supervolcán* (2015):  
<https://www.youtube.com/watch?v=a8FIGD7eyFM>
- *Nancy brillando en la oscuridad* (2021):  
<https://www.youtube.com/watch?v=PWICAwDhN6k>
- *Scalextric compact* (2014):  
<https://www.youtube.com/watch?v=7RrnkIF36mw&t=10s>

Para su reproducción y proyección en el aula se necesitarán recursos TIC, como ordenador, proyector y pantalla digital. Además, para su análisis y transcripción, cada grupo necesitará un dispositivo móvil u ordenador con acceso a internet y auriculares compatibles.

#### 4.6. EVALUACIÓN

La secuencia de actividades propuesta formaría parte de la evaluación continua y se evaluaría mediante los instrumentos que permiten llevar el control de la asistencia y participación de alumnado en las sesiones de clase interactivas, como rúbricas de observación y cuaderno de aula.

Por su duración y características, tendría un peso en la evaluación del 0,25%, como parte del apartado de participación (que constituye, en su conjunto, un 10% del sistema de evaluación) es decir, supondría 0,25/10 puntos en la calificación final de la materia.



## 5. RESULTADOS

En este apartado se recoge una ilustración de los resultados esperados de las tareas anteriores, sin bien, por cuestiones de espacio, solo se ejemplifican dos de los cuatro *spots* publicitarios: uno dirigido al público femenino y otro al público masculino.

En el primer caso, *Nenuco cumple años*, los participantes deberían haber identificado la presencia de niñas en la imagen, el empleo exclusivo de voces femeninas e infantiles y el discurso en femenino. A continuación, se ofrece la transcripción del anuncio:

¡Nenuco cumple años!

Preparo una fiesta, te pongo muy mona, te pongo una tarta, llevamos coronas.

- ¡Nenuco, pide un deseo!

- Toma tu regalo.

- Pegatinas para mí. Para poner más bonita su tarta, su cajita. Nenuco cumple años y te ha invitado a ti.

- ¡Y a ti, y a ti!

En el segundo caso, el anuncio de *Hot Wheels pista Supervolcán*, se debería haber advertido la ausencia de personas en la imagen, la voz en *off* adulta masculina y el género del discurso en masculino. La transcripción es la que sigue:

Desafía los límites del mundo Hot Wheels con la nueva pista Supervolcán. Lanza los coches.

¡Oh, no, el volcán se ha despertado! ¡Los coches se han quedado atrapados! ¡Ayúdalos a escapar de la lava! ¡Solo los más arriesgados se salvarán! Añade más pistas y accesorios, y crea tus propios circuitos con la pista Supervolcán de Hot Wheels.

En cuanto al análisis lingüístico de uno y otro, en la figura 1 se ofrece una posibilidad de pre-análisis del léxico de cada uno de los fragmentos.

FIGURA 1. Pre-análisis del léxico de los dos anuncios publicitarios.

VerbosAdjetivosSustantivos

1. Nenuco Cumple Años (voz femenina, género del discurso en femenino, imágenes de niñas)

¡Nenuco cumple años!  
Preparo una fiesta, te pongo muy mona, te hago una tarta, llevamos coronas.  
- ¡Nenuco, pide un deseo!  
- Toma tu regalo.  
- Pegatinas para mí; para poner más bonita su tarta, su cajita.  
Nenuco cumple años y te ha invitado a ti.  
- ¡Y a ti, y a ti!

2. Hot Wheels. Pista Supervolcán (voz masculina, género del discurso en masculino, imagen de mano aparentemente de niño)

Desafía los límites del mundo Hot Wheels con la nueva Pista Supervolcán. Lanza los coches.  
- ¡Oh, no, el volcán se ha despertado! ¡Los coches se han quedado atrapados! ¡Ayúdalos a escapar de la lava! ¡Solo los más arriesgados se salvarán! ¡Añade más pistas y accesorios, y crea tus propios circuitos con la Pista Supervolcán de Hot Wheels.

Fuente: Elaboración propia

Tras este pre-análisis, se elaboraría una ficha de cada anuncio que recogiese la clasificación gramatical de las palabras (verbos, sustantivos y adjetivos), del tipo de las que se presentan en las tablas 4 y 5.

TABLA 4. Clasificación del léxico del anuncio Nenuco cumple años en categorías gramaticales.

| VERBOS       | SUSTANTIVOS | ADJETIVOS |
|--------------|-------------|-----------|
| cumplir (x2) | años (x2)   | mona      |
| preparar     | fiesta      | bonita    |
| poner (x2)   | tarta       |           |
| hacer        | coronas     |           |
| llevar       | deseo       |           |
| pedir        | regalo      |           |
| tomar        | pegatinas   |           |
| invitar      | cajita      |           |

Fuente: elaboración propia

**TABLA 5.** Clasificación del léxico del anuncio de Hot Wheels pista Supervolcán en categorías gramaticales.

| VERBOS          | SUSTANTIVOS          | ADJETIVOS   |
|-----------------|----------------------|-------------|
| desafiar        | límites              | nueva       |
| lanzar          | mundo                | arriesgados |
| despertar       | coches               | propios     |
| quedar atrapado | volcán / supervolcán |             |
| ayudar          | lava                 |             |
| escapar         | pista (x2)           |             |
| salvar          | accesorios           |             |
| añadir          | circuitos            |             |

Fuente: elaboración propia

Del análisis semántico del léxico extraído del primer anuncio cabría destacar la presencia de verbos de estado y de actividad, los adjetivos que denotan belleza y los sustantivos que remiten a motivos festivos, estéticos y domésticos, a espacios interiores y a objetos pequeños (valor, a veces, expresado mediante sufijos como *-ita*, presente en *cajita*).

En el segundo anuncio, sin embargo, predominan los verbos de acción y de movimiento, los adjetivos denotan valentía y autenticidad, y los sustantivos remiten a la aventura, al desafío, a espacios exteriores y a objetos grandes (en ocasiones mediante el uso de prefijos, como *súper* en *supervolcán*).

Los participantes deberían haber percibido, además, las connotaciones que encierra cada uno de los mensajes, producto del léxico empleado. El mundo femenino que se retrata restringe a las niñas a las acciones decorativas, la preparación de eventos y el embellecimiento de los elementos cotidianos dentro de los límites del hogar. Por su parte, el mundo masculino se despoja de estos límites y no muestra restricciones; al contrario, se presenta como un continuo desafío que mueve a la defensa propia y ajena como manifestación de coraje, a la creación y la innovación en la búsqueda de aventuras.

En definitiva, la publicidad infantil y juvenil recrea estereotipos de género tradicionalistas que relegan a la mujer al plano personal y doméstico, mientras impulsan al hombre a acciones heroicas en el exterior.

Sobre esta idea se irá desarrollando el debate final, con el que se pretende buscar fórmulas para educar, desde la infancia, contra las desigualdades de género tan manifiestamente presentes en la sociedad y que se trasladan de forma, a veces, subliminal al mundo de los niños y adolescentes.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien, en la actualidad, los *spots* publicitarios son más inclusivos en cuanto a los destinatarios del producto anunciado, la construcción lingüística del discurso sigue mostrando claras diferencias de género sobre las que conviene educar desde la escuela, a fin de despertar un espíritu crítico y un consumo responsable desde edades tempranas.

El análisis lingüístico del discurso publicitario audiovisual dirigido al público infantil y juvenil permite reconocer claras diferencias en el léxico empleado en los anuncios audiovisuales dirigidos a niños y a niñas, donde el significado, el sentido y las connotaciones revelan una desigualdad de género que va más allá del producto anunciado, y que refleja, en el lenguaje, un retrato tradicionalista de los mundos masculino y femenino.

Los resultados del análisis lingüístico esbozado en este trabajo revelan que la publicidad continúa siendo sexista y estereotipada, al reproducir roles de género tradicionales que inciden en la desigualdad entre hombres y mujeres. Este hecho redunda en la necesidad de una educación en materia comunicación, como sostenían autores como Ambròs (2006) o Masterman (1993), de propuestas de aula efectivas y de unos profesionales suficientemente formados para ejecutarlas. Así, con esta contribución se pretende proporcionar un recurso con el que introducir la perspectiva de género en la formación universitaria, que sirva como punto de partida o como modelo de otras propuestas que puedan gestarse en la misma línea.

El pilotaje e implementación de la secuencia didáctica son imprescindibles para determinar su grado de efectividad. Si bien en este momento, la investigación no está en condiciones de ofrecer estos resultados a falta de un análisis exhaustivo de los datos obtenidos, la propuesta ha sido llevada a la práctica con unas impresiones aparentemente positivas, tanto por parte de los participantes como del profesorado

supervisor. Así, se espera dar continuidad a la línea de trabajo iniciada con la propuesta presentada este capítulo con futuras aportaciones que la complementen y permitan sustentarla mediante datos empíricos.

## 7. REFERENCIAS

- Ambrós, A. (2006). La educación en Comunicación en el área de Lengua de la Educación Secundaria Obligatoria del MEC y Cataluña. ¿Un malentendido? *Lenguaje y Textos*, 23-24, 149-168.
- Bressan, A. E. y Garcia dos Santos Júnior, V. (2018). Publicidade e público infantil: a influência de mídias sociais e a proteção da infância. *Revista de Direito, Globalização e Responsabilidade nas Relações de Consumo*, 2(4), 33-53.
- Bringué, X. (2012). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido. *Zer. Revista de estudios de comunicación*, 6 (10).
- Calvert, S. L. (2008). Children as Consumers: Advertising and Marketing. *The Future of Children*, 18(1), 205-234.
- Estévez-Rionegro, N. (2010). Argumentación y contra-argumentación en el discurso publicitario: ilustración del concepto de "antipublicidad". En Cano López, P., Cortiñas Ansoar, S., Dieste Quiroga, B., Fernández López, I. y Zas Varela, L. (Eds.), *XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL): 1-14 de febrero* (pp. 1-10), Universidade de Santiago de Compostela.
- Estévez-Rionegro, N. (2021). Estereotipos y humor en el discurso publicitario. A propósito de las dos campañas televisivas de V&T de Nestea. *Textos en proceso: Revista de Lengua y Lingüística del Español*, 7(2), 39-51. <https://doi.org/10.17710/tep.2021.7.2.3estevez-rionegro>
- González-Anleo, J.M., Cortés del Rosario, M. y Garcelán Vargas, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *Revista Internacional de Investigación en Comunicación. ADResearch ESIC*, 18(18), 80-99. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>
- Hermoso, C. (2010). Marketing Infantil: Niños, un mercado con Futuro. *IPMARK*, 738, 40-43. <https://blogs.ua.es/comunicacioneinfancia/files/2012/06/Ni%C3%B1os-un-mercado-con-futuro.pdf>
- Linn, S. (2004). *Consuming kids*. The New Press.

- Martínez, E. (2010). Los niños ante la publicidad televisiva. En J. Domingo Segovia (Coord.), *El niño y la televisión* (pp. 87-94). Universidad de Granada.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Méndiz, A. (2018). La representación del menor en la publicidad infantil. De la inocencia a la sexualización. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 6(1), 125-137.
- Mendoza, H. (2012). Entre el poder y el deber: La publicidad y su rol en la formación de estereotipos de género. Primeros apuntes. *Correspondencias & Análisis*, 2, 131-164.
- Pereira, C. (2009). La publicidad de los juguetes. Una reflexión sobre sus contravalores y sobre el fomento de la desigualdad de género. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1703>
- Pico, R. (19 de abril de 2021). *Cuando la televisión llegó a España: así eran los primeros anuncios*. PuroMarketing. <https://www.puromarketing.com/45/35129/cuando-television-llego-espana-asi-eran-primeros-anuncios>
- Robles, S. (2006): El discurso en la publicidad infantil: análisis textual de los anuncios para niños. *Español actual*, 85, 111-136.
- Tessaro, E. F. (2014). *A publicidade infantil e a obesidade: O papel do direito na proteção do cidadão*. Novas Edições Acadêmicas.
- Thompson, I. (Diciembre de 2005). *Definición de publicidad*. PromonegocioS.net. <https://www.promonegocios.net/mercadotecnia/publicidad-definicion-concepto.html>

## PROCESOS DE COMUNICACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN DIFERENTES CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

---

ANA ISABEL ACEDO BARROSO  
*Universidad de Valencia*

MIREIA GUARDEÑO JUAN  
*Universidad de Valencia*

JUAN VICENTE SIERRA-RÍOS  
*Florida Universitaria*

LAURA CALATAYUD REQUENA  
*Universidad de Valencia*

### 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación abordada desde la perspectiva de género es un enfoque clave para promover la igualdad y sobre todo la inclusión en los distintos ámbitos de la sociedad y la comunidad educativa.

Por ello, el presente estudio se basa en la necesidad de reconocer y analizar desde el punto de vista pedagógico, las desigualdades de género que se reproducen a través del lenguaje y en los medios de comunicación, afectando así a las prácticas educativas de los distintos entornos socioeducativos. En esta línea, la alfabetización mediática pretender ser una herramienta fundamental para el análisis crítico de discursos hegemónicos y construcción de narrativas más equitativas, por lo que las prácticas educativas en este sentido son relevantes para lograr este objetivo y que no se de un sesgo o distorsión en el uso cotidiano frente a la perspectiva de género (Etxague y Cuervo, 2023; Scharrer et al., 2023).

Aunado a esta cuestión, la comunicación con perspectiva de género implica la aplicación de estrategias comunicativas que desafíen los

estereotipos y roles tradicionales, fomentando de esta forma la participación equitativa de todas las personas implicadas en los contextos socioeducativos, desde el rol docente hasta el alumnado.

Algunos autores como Butler (1990) y Spivak (1988), exponen que el lenguaje comunicativo no es neutral ya que se construye y se refuerza según las relaciones de poder. En consecuencia, incorporar una perspectiva de género en los procesos de comunicación supone un ejercicio de deconstrucción y resignificación de las representaciones de género. Esta perspectiva histórica acerca de los procesos de comunicación en nuestros contextos sociales se ve reflejado también en algunas de las investigaciones más actuales, ya que algunos estudios como los de Boyes et al. (2024) demuestran que el uso de lenguaje inclusivo y la representación equitativa en los medios de comunicación, contribuyen a la reeducación de sesgos generados de manera inconsciente, y, al cambio de las percepciones sobre las relaciones de género (Estanyol et al., 2023).

En esta línea, la educación mediática con perspectiva de género permite el desarrollo del pensamiento crítico frente a contenidos que perpetúan la discriminación.

Para favorecer que el alumnado tenga herramientas que le permitan identificar estereotipos de género en las redes sociales o aplicaciones digitales utilizadas, los programas de alfabetización mediática son esenciales ya que promueven una actitud mucho más reflexiva y activa en cuanto al consumo mediático Monreal y Martínez (2010).

Así pues, el estudio que se presenta en estas páginas se centra en analizar los procesos de comunicación desde la perspectiva de género, indagando en concreto en las estrategias comunicativas y en el planteamiento de la alfabetización mediática en los diversos contextos de intervención socioeducativa.

### 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Los procesos de comunicación tienen un rol esencial en la construcción y transmisión de valores socioculturales, por ello, los medios de comunicación han sido reconocidos como agentes que puede beneficiar la lucha contra desigualdad de género o, por el contrario, promover discursos



mucho más inclusivos y equitativos. En los últimos años, la perspectiva de género ha cobrado relevancia en los estudios comunicativos, ya que se han identificado que la representación mediática de hombres y mujeres sigue mostrando importantes brechas y desigualdades.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio de la comunicación con perspectiva de género y la alfabetización mediática en contextos socioeducativos resulta fundamental debido a la persistencia de desigualdades estructurales en el acceso, producción y consumo de información. A pesar de los avances en la equidad de género, los medios de comunicación continúan reproduciendo estereotipos y representaciones sexistas que influyen en la percepción social del género (Estanyol, et al., 2023). La alfabetización mediática con enfoque de género permite dotar a la ciudadanía de herramientas críticas para identificar y cuestionar estos discursos, promoviendo la construcción de narrativas más inclusivas y equitativas.

De esta forma, desde una perspectiva educativa, la incorporación de estrategias comunicativas con perspectiva de género en los programas formativos contribuye a la formación de profesionales capaces de generar entornos de aprendizaje más inclusivos. Como señalan Scharrer et al. (2023), la educación mediática con enfoque de género es esencial para fomentar el pensamiento crítico y la participación activa del alumnado y agentes educativos en la producción de contenidos mediáticos. Además, investigaciones recientes (Arias-Rodriguez y Sánchez- Bello, 2022) han demostrado que las personas jóvenes expuestas a una educación mediática crítica son más propensas a desarrollar actitudes igualitarias y a rechazar discursos discriminatorios. Asimismo, este estudio resulta pertinente en el contexto actual de digitalización y expansión de las redes sociales, donde la comunicación mediática tiene un impacto directo en la construcción de identidades de género.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general del estudio es analizar la literatura científica acerca de las estrategias comunicativas y la alfabetización mediática que se

aplica en distintos contextos socioeducativos para revisar el impacto en materia de género e inclusión.

En cuanto a los objetivos específicos:

- Analizar estrategias comunicativas y alfabetización mediática en distintos contextos socioeducativos.
- Evaluar su impacto en la equidad de género e inclusión.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en el estudio se fundamenta en una revisión y reflexión teórica basada en la literatura científica actualizada sobre la comunicación con perspectiva de género y la alfabetización mediática. Para ello, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de fuentes en bases de datos académicas priorizando investigaciones publicadas en los últimos diez años.

Esta metodología empleada es de tipo cualitativo y exploratorio, orientado a la revisión, análisis e interpretación de estudios previos que exponen la comunicación con perspectiva de género y la alfabetización mediática en diversos contextos socioeducativos. Se ha seguido un enfoque de análisis de contenido, clasificando y comparando los hallazgos de las investigaciones seleccionadas en función de criterios como su relevancia teórica, metodológica y contextual.

Las fases del proceso de reflexión teórica fueron las siguientes:

- 1- Selección de fuentes: se establecieron criterios de inclusión y exclusión considerando estudios con un enfoque riguroso en comunicación y género.
- 2- Análisis temático: se agruparon los estudios según las principales aportaciones y contrastación de hallazgos.
- 3- Síntesis de resultados: se elaboró una visión global de las estrategias y prácticas identificadas, estableciendo tendencias en la literatura existentes.

Esta metodología ha permitido obtener una visión amplia y crítica sobre el estado actual de los procesos de comunicación con perspectiva de

género y la alfabetización mediática, identificando desafíos y oportunidades para su desarrollo en contextos socioeducativos.

## 1. RESULTADOS

Para abordar el análisis de los resultados de la revisión de la literatura científica se ha agrupado la información relevante en tres grandes bloques.

### 3.1. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN.

Los procesos de comunicación en perspectiva de género tienen un objetivo principal en cuestión de desigualdades entre hombres y mujeres, pero también en el examen de discursos y prácticas comunicativas que refuerzan las estructuras sociales de poder. Así, se entiende la comunicación como un proceso social y cultural, rodeada de valores y normas en relación con el tema de género que, de algún modo u otro, condiciona las representaciones, los roles y los comportamientos asociados a los diferentes géneros (Leoz, 2015).

Es por ello por lo que, a través de estos medios de comunicación, los contextos socioeducativos y las instituciones educativas, eternizan en muchas ocasiones las representaciones estereotipadas de género que afectan notablemente a cómo el alumnado y el equipo docente adopta una actitud, un lenguaje, un proceso de comunicación hacia las personas y los grupos según la identidad de género.

#### 3.1.1. El lenguaje y la construcción de mensajes en la realidad de género.

Dentro de este gran apartado, es importante analizar uno de los aspectos más significativos de la comunicación con perspectiva de género. El lenguaje además de ser un vehículo para expresar ideas o cuestiones relacionadas con el tema de estudio tiene un papel primordial en la construcción de las estructuras y realidades sociales, ya que además de afirmar o revertir las jerarquías de género, el lenguaje es una herramienta clave para favorecer el lenguaje inclusivo y generar estrategias comunicativas en distintos contextos que permitan trabajar cuestiones de no discriminación en los mensajes o ideas expresadas (López et al., 2020).

En este sentido, muchos estudios relacionados con cuestiones lingüísticas demuestran que las estructuras construidas en los mensajes tienen una tendencia a invisibilizar a las mujeres o incluso a realizar una representación subordinada en comparación con los hombres. Un ejemplo de ello es el uso del genérico masculino para hacer referencia a grupos mixtos de personas (Calero Fernández, 2023).

Por tanto, en los procesos de comunicación en relación con el género, el lenguaje inclusivo pretende transformar las representaciones a través de conceptos o términos que visibilicen a hombres, mujeres u otras identidades de género no binarias. Para ello, la transformación lingüística es necesaria y crucial en los contextos socioeducativos, ya que el lenguaje actúa como un reflejo y modelo normativo que estructura y reproduce las relaciones de poder sociales, y en este caso, de género (Galván, 2021).

Aunado a esta cuestión lingüística, los medios de comunicación son otro punto clave para los procesos no discriminatorios y en la construcción de mensajes positivos e inclusivos con perspectiva de género. En este sentido, los estudios sobre la representación de género en los distintos medios de comunicación demuestran que la mayoría tienen una tendencia clara a establecer roles rígidos de género. Un ejemplo de ello, según Gill (2021) es que las mujeres son frecuentemente representadas en roles de cuidados o domésticos, mientras que el rol masculino tiene un enfoque de fortaleza, autonomía y liderazgo. Este tipo de representaciones permite un desequilibrio claro en la desigualdad social, y en concreto en la consolidación de prejuicios y estigmas asociados al género.

Rodríguez-Barba y Rodríguez (2023), realizaron un estudio relacionado con las cuestiones publicitarias y cómo se exponen los distintos roles en este ámbito. Los resultados de este análisis según los autores, es que, aunque existe un avance en la representación de las mujeres en la publicidad, se sigue perpetuando roles tradicionales que refuerzan los comportamientos y las apariencias según el género. Esta problemática afecta de manera considerada a los procesos de inclusión en los contextos educativos, ya que permiten seguir reproduciendo cuestiones asociadas al estigma de género entre hombres y mujeres, y definiendo los roles sociales y las construcciones de identidades.

### 3.1.2. La educación mediática con perspectiva de género

La alfabetización mediática con perspectiva de género es en la actualidad una herramienta educativa de especial importancia para trabajar y contrarrestar los estereotipos de género que se dan en los procesos de comunicación, entendidos como intercambio de ideas o información entre dos o más participantes (Boyes, et al., 2024).

En cuestiones educativas, proporcionar herramientas en relación con la alfabetización mediática al alumnado y al equipo docente permite desarrollar competencias y habilidades críticas que permitan identificar, analizar y sobre todo cuestionar los mensajes mediáticos que reciben en el día a día y, son discriminatorios en cuanto al género.

Algunos autores como Pérez Tornero y Varis (2022), mencionan la relevancia de fortalecer la educación mediática para que los y las jóvenes reconozcan los sesgos sexistas de los contenidos comunicativos, pero, además, que las estrategias de análisis crítico permitan fomentar la reflexión para construir contenido basado en la cultura de la igualdad y el respeto.

Otra cuestión importante en relación con lo mencionado en el párrafo anterior es que en la actualidad estos procesos de comunicación se observan en mayor medida a través de las nuevas tecnologías y redes sociales. Por lo que, la posibilidad de reproducir, producir y difundir contenido digital ha permitido abrir un espacio para la visibilización de diversas cuestiones relacionadas con el género, abordando así nuevos desafíos y retos como pueden ser la violencia de género, la propagación de estereotipos en las plataformas digitales, necesidad de aprobación inmediata a los cánones de belleza, etc. (Ancizar, 2021). Por ello, la educación mediática debe abordar el análisis de los procesos de comunicación tradicionales y también las nuevas dinámicas comunicativas a través de las tecnologías de la información y, sobre todo, redes sociales.

Con todo lo expuesto en este primer bloque de la reflexión teórica, la perspectiva de género en la comunicación es actualmente una estrategia y herramienta decisiva para lograr promover la igualdad y la inclusión en los distintos contextos socioeducativos, y, que los medios de comunicación, organizaciones, entornos digitales, etc. adopten un posicionamiento inclusivo, teniendo en cuenta un análisis crítico del uso del

lenguaje, las representaciones gráficas y las estructuras utilizadas para romper con las identidades de género en el proceso comunicativo.

### 3.2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Este concepto de alfabetización mediática ha cobrado especial importancia en los últimos años en el ámbito de la educación y de la comunicación debido al impacto de los medios en la sociedad, sobre todo en relación con las redes sociales y las nuevas tecnologías.

La alfabetización mediática hace referencia a la capacidad de las personas para analizar, evaluar y construir mensajes en los distintos medios de comunicación, ya sean los tradicionales como la radio o la prensa, o los medios digitales como internet, redes sociales, etc. Por tanto, la alfabetización en este sentido no se estanca en comprender los contenidos recibidos, si no, desarrollar habilidades que permitan reflexionar y criticar la información recibida, con el objetivo de romper con las estructuras y reproducción de estereotipos (Rodríguez-Barba y Rodríguez, 2023).

En cuanto a la alfabetización mediática en cuestiones de equidad de género, es una herramienta esencial para trabajar con plena consciencia las representaciones tradicionales de género que habitualmente se reproducen en los medios de comunicación.

Según Cristina (2021), la alfabetización proporciona a las personas instrumentos útiles para interpretar los mensajes consumidos y, que se cuestione de manera crítica las narrativas expuestas, para poder construir y producir contenido propio desde un punto de vista inclusivo.

#### 3.2.1. Nuevas tecnologías y la alfabetización mediática

Tal y como se mencionaba en párrafos anteriores, la alfabetización mediática está ligada a los medios de comunicación tradicionales, pero también a los digitales. Por tanto, teniendo en cuenta el auge de las nuevas tecnologías y, en especial, de las redes sociales, existen nuevos desafíos relacionados con la comunicación y sus procesos, pero también con la educación y alfabetización frente a ello.

De acuerdo con Boyes et al. (2024) y el INE (2021) las nuevas tecnologías y las plataformas a las que se accede con normalidad en el día a

día, ha permitido democratizar la producción de contenidos, pero con ello se han ampliado las desigualdades existentes y sobre todo la facilidad para crear contenido y propagar discursos discriminatorios y de desigualdad de género, reproduciendo cuestiones patriarcales y sexistas al igual que los medios tradicionales.

Por otro lado, el uso de las tecnologías digitales puede tomar otra perspectiva u otro uso si la alfabetización mediática se trabaja desde los contextos socioeducativos, de manera que el uso sea promover mensajes inclusivos y no sexistas. Para ello, la educación digital se enfoca a que todos los agentes educativos creen espacios en línea seguros, desarrollando competencias digitales con perspectiva de género, ya que además de ser personas consumidoras, también serán creadoras para favorecer la cultura de la igualdad en los procesos de comunicación.

Para lograr estas cuestiones, autores como Cristina (2021), proponen el diseño de estrategias para que los distintos contextos socioeducativos puedan aplicarlas en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas estrategias incluyen las siguientes líneas (Scharrer et al., 2023):

- Intervenciones efectivas en cuanto al análisis crítico de los medios y las distintas noticias e información.
- Reflexión sobre qué son los estereotipos de género y cómo impactan en la sociedad y reproducción de sesgos.
- Creación de contenidos alternativos, con un lenguaje inclusivo y con perspectiva de género.

Por tanto, según el autor mencionado, estas líneas de actuación deben trabajarse con constancia en los distintos contextos socioeducativos para favorecer que el alumnado participe y reflexione sobre sus propias experiencias y percepciones en cuanto al género, y de esa manera que pueda actuar en el entorno mediático con las herramientas adquiridas.

Además, Galván (2021), manifiestan en sus estudios que la alfabetización mediática no debe ser puntual, sino continua y adaptable a las realidades del contexto y del uso digital. Por lo que las exigencias son

cambiantes, y participar activamente en un ecosistema digital en constante evolución es un reto educativo inmutable.

### 3.2.2. Alfabetización mediática en educación formal y educación no formal.

Las cuestiones mencionadas en relación con la alfabetización mediática y, la necesidad de ello en el ámbito socioeducativo se replantea firmemente en distintos estudios, abordando la perspectiva tanto en la educación formal como en la educación no formal.

Según Pérez Tornero y Varis (2022), los programas de alfabetización mediática con enfoque de género son primordiales en los diversos sistemas educativos para fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado. Además, para favorecer una ciudadanía crítica y generar las competencias que la ley vigente educativa (LOMLOE, 2020) expone, la alfabetización mediática tiene el objetivo de construir representaciones más inclusivas y equitativas.

Pero, esta cuestión no se limita únicamente a los contextos educativos de educación formal, pues en los programas de educación no formal, como pueden ser talleres sociocomunitarios, programas para jóvenes en riesgo de exclusión, centros de día de atención diurna a la infancia y a la adolescencia, etc., la alfabetización mediática también desempeña un papel vital para empoderar a las personas participantes y usuarias, así como herramientas para favorecer las situaciones de desigualdad que se den en los entornos más cercanos, y romper las estructuras de poder.

Con todo lo mencionado, la alfabetización mediática con perspectiva de género se debe trabajar como una herramienta de autoridad para que las personas, y en concreto los agentes educativos de los distintos contextos, generen, analicen y consuman comunicaciones sanas y desde una perspectiva crítica y reflexiva. De esta forma, si las personas adquieren estas competencias clave, los contenidos mediáticos podrán favorecer la construcción de sociedades más igualitarias, justas y respetuosas desde una perspectiva de género.

### 3.3. CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS: ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS Y PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA



Los distintos escenarios sociales desde la perspectiva educativa son espacios que ofrecen una dimensión práctica, operativa y profesional con un objetivo claro, la transformación social. Este cambio se enfoca principalmente en la promoción y mejora de las personas participantes y de todos los agentes educativos que se encuentran inmersos en estos contextos. Algunos de los contextos referidos según Añaños et al. (2021) son:

- Ámbitos de contexto especializado: aquellos que trabajan con personas en riesgo de exclusión social (adicciones, delictivo, desprotección de personas menores de edad, etc.).
- Educación para adultos y educación intergeneracional.
- Centros/espacios de animación sociocultural.
- Campos emergentes desde la perspectiva socioeducativa (educación para la salud, educación penitenciaria, etc.).

Atendiendo por tanto a las necesidades sociales y a los retos planteados desde estos contextos, las estrategias de alfabetización mediática y comunicativas con perspectiva de género son fundamentales para lograr la participación ciudadana, la crítica reflexiva y la transformación social.

Por ello, en las escuelas e instituciones educativas desde el ámbito formal, o en los espacios ya mencionados desde el ámbito no formal o informal, la visión educativa se dirige a que la alfabetización mediática se enfoque tanto en el análisis de la información recibida, como la de transmisión de contenidos para favorecer la reflexión sobre las estructuras y sesgos en relación con el género en los procesos de comunicación.

### 3.3.1. El rol de la institución educativa en la promoción para la igualdad de género desde el enfoque mediático

Entendiendo la institución educativa como uno de los espacios más importantes a título socioeducativo, permite que sea un lugar donde intervenir para cambiar las percepciones de género a través del lenguaje y de la comunicación.

Rebollo (2020), afirma que el ámbito educativo en la educación formal, no solo debe ser un lugar para el aprendizaje de contenido académico y

de reproducción de temas o bloques reflejados en el currículo, sino que, debe ser un espacio donde el alumnado desarrolle una conciencia crítica sobre las estructuras sociales, las relaciones de poder social y las desigualdades de género existentes en la actualidad. Por ello, desde la etapa de educación infantil hasta la educación superior, las instituciones educativas tienen un papel primordial en la construcción de culturas de igualdad y, como situación emergente, de alfabetización mediática con perspectiva de género para generar herramientas críticas y efectivas.

En este sentido, algunos autores como Pérez Tornero y Varis (2022), exponen que los procesos de socialización del alumnado dentro de las instituciones educativas están profundamente influenciados por las representaciones de género que se exponen en los materiales educativos o incluso con las propias interacciones con sus iguales o los agentes educativos. Por ello, las metodologías de enseñanza aplicadas por el equipo docente deben dirigirse al desafío constante de los estereotipos de género, favoreciendo un ambiente de respeto y equidad, de manera que, el proceso de enseñanza-aprendizaje en este espacio de educación formal se dirija a transformar las actitudes y la reflexión frente a estas cuestiones.

Además, los programas educativos que se incorporan en las aulas desde esta perspectiva de género no solo ayudan al alumnado a identificar las desigualdades en el material escolar, en las relaciones con sus iguales, o las actitudes de los agentes educativos, sino que permite una preparación para una sociedad mucho más justa y con una participación activa y reflexiva frente a situaciones de discriminación.

### 3.3.2. Los procesos de comunicación en la educación no formal: una vía para la inclusión y la integración de la perspectiva de género

Tal y como se ha mencionado en el punto anterior, la educación formal es un espacio relevante para generar buenas prácticas sociales frente al tema de estudio, no obstante, en los contextos de educación no formal o informal, estas prácticas educativas tienen un rol crucial en la promoción de la igualdad de género en los procesos comunicativos, así como en la alfabetización digital o mediática del alumnado que participa o acude a estos recursos.

Estos espacios que incluyen talleres, programas comunitarios, centros de atención diurna a la infancia y a la adolescencia, u otras iniciativas educativas que no siguen un currículo formal, pero tienen un gran impacto en la vida de las personas, son lugares que ofrecen oportunidades únicas para abordar los sesgos de la ciudadanía y sociedad, ya que en muchas ocasiones la población participante forma parte de los grupos discriminados en las cuestiones comunicativas o mediáticas.

Por ello, los programas de alfabetización mediática con enfoque de género en los contextos socioeducativos de ámbito no formal permiten que las personas tengan acceso a desarrollar habilidades comunicativas para navegar y crear contenido en redes sociales o en medios de comunicación de una forma crítica y responsable. De acuerdo con la afirmación de Ancízar (2021), en algunos contextos de vulnerabilidad social, las iniciativas relacionadas con los medios y la perspectiva de género, tienen un gran impacto para empoderar a las personas participantes, principalmente a las mujeres, ya que se les ofrecen herramientas para cuestionar los estereotipos de género que reciben con frecuencia a través de los medios o redes sociales, y además permite que la creación de contenido en sus propias páginas webs o redes, se represente de forma más equitativa en relación con sus realidades y experiencias.

Por tanto, integrar la alfabetización mediática desde esta perspectiva de género en este tipo de contextos socioeducativos implica un trabajo importante para la transformación social. Con ello, se debe resaltar el rol del o la educadora en estos entornos, ya que son referentes para el alumnado, y favorecerán las prácticas educativas equitativas y proporcionarán las herramientas necesarias y útiles para generar el cambio y la perspectiva respecto al género y los procesos de no discriminación en las redes sociales o en el uso de las nuevas tecnologías de la información. Para ello, la formación continua y crítica en este sentido debe ser una práctica real y permanente. Tal y como señalan Rodríguez-Barba y Rodríguez (2023), las iniciativas educativas en línea deben incorporar la formación continua que promuevan la reflexión sobre la diversidad de género, permitiendo a los y las profesionales de la educación no solo el consumo propio, sino la creación de contenidos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva.

Con todo lo expuesto, se determina que en los contextos socioeducativos se ofrecen múltiples oportunidades para abordar las cuestiones de integración e inclusión desde la percepción de género en los procesos de comunicación y de alfabetización mediática, ya que desde la educación formal, es decir en las instituciones educativas, y desde la educación no formal, los programas educativos y los referentes pedagógicos abordan las desigualdades y los procesos de comunicación de una manera crítica y reflexiva. Además, teniendo en cuenta que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías forman parte de la rutina ciudadana, son espacios esenciales para transformar la información y los contenidos sujetos a cuestiones inclusivas y no discriminatorias. Por lo tanto, las estrategias mediáticas y las herramientas para los procesos de comunicación con enfoque de género son fundamentales para desafiar las representaciones sexistas y favorecer la sociedad equitativa.

## 5. DISCUSIÓN

La comunicación desde la perspectiva de género y la alfabetización mediática en todos los contextos socioeducativos (formal y no formal) son espacios clave para generar y promover la igualdad en inclusión desde las distintas esferas sociales.

Tras analizar distintos estudios y realizar una revisión teórica acerca del tema de investigación, surge la necesidad de reflexionar sobre la complejidad de estos procesos y los retos a los que se enfrentan las comunidades educativas para la implementación de estrategias que favorezcan los procesos de no discriminación en relación con el género.

En esta línea, la aplicación de este enfoque en los procesos de comunicación implica un gran y constante esfuerzo para deconstruir los patrones normativos que desde la historia se han instalado en los medios comunicativos. Algunos autores como Butler (1990), ya planteaban en esa época que el lenguaje no solo es un medio para la transmisión de la información, sino que además permite reforzar y construir relaciones de poder, en el caso de la perspectiva de género, la desigualdad entre hombres y mujeres. En la actualidad existe además un desafío mayor con las nuevas tecnologías de la información y las redes sociales, ya

que el lenguaje también será un punto clave para generar una comunicación equitativa e inclusiva.

Por tanto, la alfabetización mediática no solo es esencial para que el alumnado pueda identificar estereotipos, sino para prevenirlos y que las narrativas que se construyen sean alternativas a lo establecido y normalizado en la sociedad. Para ello, la literatura existente aboga por trabajar desde programas de alfabetización mediática en los contextos socioeducativos, pero también por incluir en los currículos educativos estas cuestiones (Pérez Tornero y Varis, 2022).

Sin embargo, la implementación de estos programas o las competencias clave y específicas abordadas desde la ley educativa actual en relación con la alfabetización tecnológica, no esta exenta de retos y desafíos continuos. Pues la falta de recursos, la formación docente o la resistencia social a estos cambios dificultan que los cambios pedagógicos relacionados con estas cuestiones se vean afectadas a generar cambios más inmediatos y eficaces en la sociedad actual.

Con todo lo expuesto, la discusión acerca del tema de estudio oscila por tanto en que la comunicación con perspectiva de género y la alfabetización mediática son componentes fundamentales para poder avanzar hacia una sociedad más justa, reflexiva y equitativa. Además, las estrategias de comunicación que se deben incorporar en los centros educativos o en los contextos socioeducativos de educación no formal e informal, se dirigen a transformar las estructuras de poder y los estereotipos naturalizados instaurados en la sociedad actual. No obstante, los desafíos son significativos, sobre todo desde el plano educativo, ya que los procesos de comunicación siguen reproduciendo desigualdades.

Por ello, la educación formal y no formal tiene un rol importante y crucial en la generación de herramientas y estrategias educativas que ofrezcan alternativas para avanzar hacia la construcción de una sociedad inclusiva.

## 6. CONCLUSIONES

El estudio ha abordado la importancia de los procesos de comunicación con perspectiva de género y la alfabetización mediática en los distintos

contextos socioeducativos, enfatizando en el rol educativo en cuanto a la promoción de la igualdad y transformación de las representaciones de género en la sociedad actual.

Tras realizar una revisión de la literatura científica existente y reflexionar sobre algunas de las prácticas educativas, se concluyen con algunas ideas o cuestiones que acentúan la relevancia de estos enfoques.

En primer lugar, la comunicación con perspectiva de género es una herramienta clave para la transformación social, ya que integrar la perspectiva de género en los procesos comunicativos permite que el lenguaje utilizado tenga el potencial de desafiar las representaciones más tradicionales o estereotipadas en relación con el género. Sin embargo, este proceso no esta exento de retos o grandes dificultades, en concreto en aquellos espacios o contextos donde las estructuras sociales están firmemente establecidas desde el patriarcado. Por ello, el lenguaje inclusivo y las representaciones equitativas en los medios comunicativos son elementos esenciales en la lucha contra las desigualdades de género.

Por otro lado, la alfabetización mediática es fundamental para el desarrollo de personas críticas y reflexivas, ya que es una herramienta transformadora que permitirá a los y las ciudadanas analizar, interpretar y resistir a contenidos que generen o favorezcan los estereotipos y roles de género. Por tanto, integrar este enfoque en las cuestiones educativas, tanto en la escuela como en programas o instituciones más socioeducativas, permitirá trabajar el pensamiento crítico, capacitando a las personas, a la sociedad, en identificar narrativas sexistas y, crear contenidos digitales o tradicionales desde una cultura igualitaria.

En tercer lugar, la integración de la perspectiva de género en los procesos de comunicación y alfabetización mediática en los contextos socioeducativos es un proceso complejo y desafiante pero necesario en la sociedad actual. Las experiencias educativas que incorporan un enfoque de género en su planificación y ejecución favorecen significativamente una educación inclusiva y equitativa, proporcionando al alumnado herramientas para ser conscientes de las desigualdades de género y comprometidos con la transformación de estas.

En resumen, los procesos de comunicación abordados desde la perspectiva de género y, la alfabetización mediática son orientaciones fundamentales para lograr la construcción de una ciudadanía y sociedad mucho más equitativa que la que existe en la actualidad. Para ello, a través de la integración de estas perspectivas en los procesos educativos, comunicativos y mediáticos, es posible desafiar los estereotipos de género, promover una mayor visibilidad de las identidades y construir una cultura social más respetuosa e inclusiva. Sin embargo, la implementación de estas estrategias requiere de un esfuerzo constante y un enfoque integral que aborde tanto el cambio a nivel individual como institucional. Para ello, la acción colectiva y coordinada a título educativo permitirá avanzar hacia la igualdad de género en todos los ámbitos de la sociedad.

## 7. REFERENCIAS

- Ancízar Narváez, M. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y saberes*, (55), 155-174.
- Añaños Bedriñana, F., García-Vita, M., y Moles-López, E. (2021). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. *Revista de Paz y Conflictos* 14 (2), 106-130.
- Ascanio, A. (2018). El lenguaje sexista y la equidad de género en la comunicación de las y los docentes. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 23(51).
- Arias-Rodríguez, A., y Sánchez-Bello, S. (2022). La alfabetización mediática con enfoque de género en la educación secundaria. Editorial Académica.
- Barba, D., y Rodríguez, M. (2023). Mujeres, medios y representación: Análisis crítico de los estereotipos de género en la comunicación contemporánea. Gedisa.
- Boyes, E., Villafuerte, J., Pino, C. V. C., y García, L. G. M. (2024). Comunicación profesorado-alumnado en procesos de formación profesional. Asertividad y horizontalidad. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(2), 1-25.
- Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. Routledge.
- Calero Fernández, M. (2023). Lenguaje inclusivo y equidad de género en la comunicación institucional. Editorial Complutense.

- Cristina, S. R. (2021). La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos (Vol. 2330242). Editorial UNED.
- Etxague, A., y Cuervo, R. (2023). Alfabetización mediática con perspectiva de género: De la teoría a la práctica. *Comunicación Social*.
- Estanyol, M., Martín, M., y Ferrer, C. (2023). Los estereotipos de género en los medios de comunicación: Impacto y estrategias de cambio. *Comunicación y Género*, 19(2), 132–148.
- Galván, S. G. A. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *Revista CPU-e*, (32), 88-110.
- Gill, R. (2021). *Gender and the media: Key concerns and new directions*. Wiley.
- Instituto de las Mujeres. Tercera edición del Boletín Estadístico del Instituto de las Mujeres: <https://acortar.link/NAXBHJ>
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.
- Leoz, D. (2015). La influencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad. *Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación*, (11), 131-140.
- López, Á., Rodríguez Barcia, S., y Cabeza Pereiro, M. D. C. (2020). Visibilizar o interpretar: respuesta al Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. *Anuario de glotopolítica*.
- Monreal Gimeno, M.C. y Martínez Ferrer, B. (2010). Esquemas de Género y Desigualdades Sociales. *Intervención social y género*, 73-96.
- Pérez Tornero, J. M., y Varis, T. (2022). *Media literacy and digital competence: Strategies for the 21st century*. Springer Rodríguez-
- Scharrer, E., Lippmann, L., y Thomas, K. (2023). *Gender and media literacy: A critical perspective*. Routledge.
- Rebollo, J. (2020). *Género y vulnerabilidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.



## TRAUMA IN MIGRANT WOMEN PORTRAYED IN THE NOVEL FINDING ROSA BY CATERINA EDWARDS

---

BELÉN OZARÍN GARCÍA

*Universidad de Burgos – Universidad Isabel I*

### 1. INTRODUCTION

The objective of this chapter is to study the cross-cultural feature of mobility and how it affects the traumas of first- and second-generation migrant women.

For this purpose, a unique study will be conducted on the main characters of the novel *Finding Rosa*. The research will focus on Rosa, a first-generation Italian migrant, and Caterina, her daughter, a second-generation migrant who arrives in Canada at the age of eight.

This study will incorporate Paul Jay's transnational literary theory, which examines the variable of migration. Rosa experiences profound trauma as a consequence of migration, a process that exposes her to multiple psychological and emotional challenges. Forced to leave their homeland due to economic hardship and insecurity, she endures the stress of displacement and cultural adaptation.

Additionally, the separation from her family and the loss of familiar social structures contribute to her feelings of isolation and anxiety. For Rosa's daughter, the trauma is further intensified by disruptions in her education and identity struggles as she navigates a new cultural environment.

The psychological patterns inherited by Caterina are shaped by both direct experiences and intergenerational transmission of trauma. Rosa, who has endured migration-related stress, discrimination, and emotional distress, may unconsciously pass down coping mechanisms, attachment styles, and behavioral responses to adversity.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK

### 2.1. MIGRATION-RELATED TRAUMA

There is a variety of documentary evidence of the variability in the exposure of migrants and their resulting level of trauma. Exposure to trauma can occur in three phases of the process: premigration, migration and postmigration. The stressors that can cause trauma in the first phase can be persecution, war, fear of death or fear of negative events in the family environment. In the case of the novel *Finding Rosa*, the protagonist Rosa has to migrate in search of better economic conditions after the Second World War. The migration process itself is the journey itself in which the stressors are related to access to basic needs, violence or long journeys, among others. The postmigration period occurs from the arrival in the host country (Erazo, 2018)

The phase that concerns the novel is post-migration, since Rosa's migration process is not described in itself. Regarding the character of Caterina, her daughter, we study the way in which belonging to the second generation of migrants affects her. The stressors that arise in post-migration must be studied at a social and individual level. In order to limit the stressors, there may be racial discrimination, limited access to basic needs or acculturation. Stressors can be included from a social point of view, such as the immigration policies of each country. Job opportunities or the behavior of the receiving society are predictors of migrants' mental health (Miller & Rasmussen, 2017).

### 2.2. MIGRATION AND PSYCHOLOGICAL EFFECTS ON WOMEN

Female migrants deal with multiple stressors including cultural adaptation, economic hardship, marginalization or gender violence. The emotional burden of leaving behind community and familiar environments can lead to feelings of loneliness, anxiety, and depression. Women are particularly vulnerable to gender-based violence, exploitation, and discrimination throughout the migration process, further exacerbating their psychological distress (Petersen, 2009).

The challenges of acculturation often result in chronic stress and emotional exhaustion. Migrant women experience identity struggles as they navigate between their cultural heritage and the expectations of their host country. The lack of social support can contribute to a sense of isolation, making it difficult to cope with the emotional toll of migration. In severe cases, these experiences may lead to long-term psychological disorders such as post-traumatic stress disorder (PTSD), depression, and anxiety disorders

Understanding the psychological effects of migration on women is essential for developing effective support systems and mental health interventions. Policies that address their unique challenges, provide access to mental health services, and foster social inclusion can help mitigate the negative consequences of migration and promote emotional resilience.

### 2.3. FEMALE MIGRATION IN THE ITALIAN CONTEXT

Migration is a recent phenomenon in Italy. Mass migration in this country took place in the middle of the 19th century. According to Del Bocca & Venturini (2003), twenty-six million Italians migrated from 1861 to 1976, mainly due to the poor economic situation of the country. From the 1970s onwards, the country became predominantly a host country for migrants. Italian migrants to Canada experience issues of identity and trauma and identity crisis induced by migrant labour. Rosa is determined by being “a foreigner” in a cold country.

Italian female migration to Canada has been a crucial part of the broader Italian diaspora, particularly during the 20th century. Large waves of Italian immigrants, including many women, arrived in Canada seeking better economic opportunities and improved living conditions. Women often migrated alongside their families or joined male relatives who had settled earlier, in the case of Rosa, she moves with her husband and daughter Caterina. These women played a fundamental role in both the workforce and the preservation of Italian cultural traditions within Canadian society.

Initially, many Italian women found employment in domestic work, manufacturing, and service industries, where they faced challenges

such as labor exploitation, language barriers, and cultural adaptation. Despite these difficulties, they contributed significantly to the economic growth of their communities and played a key role in fostering social cohesion amongst Italian-Canadian families. Over time, second-generation Italian-Canadian women as Caterina have gained greater access to education and professional opportunities, integrating more fully into Canadian society while maintaining strong connections to their Italian heritage.

Today, Italian female migration to Canada has significantly decreased, however, the legacy of Italian women in Canada remains evident in cultural institutions and community organizations that continue to celebrate and preserve their heritage. The experience of Italian female migrants highlights the resilience and adaptability of immigrant women in shaping multicultural societies (Del Bocca & Venturini, 2016).

### 3. METHODOLOGY

This study aims to measure the transcultural variable in migration, as conceptualized by Paul Jay (2011), within the specific context of traumatized women. By analyzing how cultural interactions influence their psychological resilience, identity formation, and adaptation processes, this research seeks to deepen the understanding of migration as a transcultural experience. Through an interdisciplinary approach, this study will contribute to the broader discourse on migration, trauma, and cultural transformation, highlighting the need for policies and interventions that address the psychological well-being of migrant women.

The first generation of Italian female migrants to Canada maintain the conservative and old values that dominated Italy. After migration to Canada in the post-war years following World War II, mothers impose the same outdated values on the new generations. The results of these relationships are marked contrasts in the perception of gender roles between mothers and daughters (Pichini, 1987).

This type of Italian patriotism, this primary identification of self with a perceived nationality is alien to me. First a woman, I would say, if asked how I define my identity, then mother, then writer. Wife before friend,

western Canadian before Canadian. Roman Catholic? Skeptical Catholic. All labels make me uneasy.

Caterina often experiences a deep sense of discomfort and uncertainty in their search for identity. Caught between the cultural heritage of her parents and the societal norms of the host country, she frequently struggles to define her sense of belonging.

On the one hand, she feels pressure to preserve the traditions, language, and values of her ancestral culture; on the other hand, she faces the expectation to fully assimilate into the dominant culture.

This duality leads to feelings of alienation, cultural displacement, and identity confusion. The inability to fully identify with either culture may create an ongoing internal conflict, affecting her self-esteem, social interactions, and overall psychological well-being.

Addressing these challenges through inclusive policies and support systems help second-generation migrants navigate their cultural identity and foster a sense of belonging (Finn et al., 2020).

The woman Mum dreamed I would become, the woman she was trying to mold me into—modest, capable, and accomplished, Victorian lady-cum-Venetian Signora—that woman was supposed to be educated and cultured, but to an appropriate degree. She should not be obsessive about reading and writing, and she should not be a writer—a practice Mum judged as frivolous and potentially traitorous. Mum often mentioned a writer she had known in Trieste, always adding that the woman had a wealthy husband and could afford to indulge herself. I wonder now if that writer was Elsa Bragato, who wrote a series of books about Lussino (p. 23).

Having experienced the hardships of migration, Rosa associates success with stability, financial security, and conventional professions such as medicine, law, or business. For her, writing appears uncertain and impractical, lacking the tangible rewards of traditional employment.

She often expresses concern about her daughter's future, questioning whether a career in literature can provide a stable livelihood. This generational and cultural gap creates tension between them, as the mother

values hard work and perseverance in a traditional sense, while the daughter aspires to pursue her passion for storytelling.

Eisenbichler may not speak of trauma or exile, but he is important to the Istrian community in Canada, taking time from his scholarly career to work on the club's magazine. Recently, he translated *L'Esodo: La Tragedia Negata degli Italiani d'Istria, Dalmazia e Venezia Giulia* by Arrigo Petacco, the first historical work about the Istrian exile, and published it under the title *A Tragedy Revealed* with the University of Toronto Press (p.199).

History is a fundamental aspect of transculturality, as it shapes collective memory, identity, and the ways in which cultures interact and evolve. Through historical narratives, individuals and communities navigate their experiences of displacement, adaptation, and transformation across different cultural contexts.

Caterina discusses this book as a means to address the trauma of exile, using storytelling to explore the psychological and emotional consequences of forced migration. By recounting personal and collective experiences, she highlights the impact of displacement on identity, belonging, and resilience, demonstrating how literature serves as a bridge between cultures and a tool for processing trauma.

Zia Maricci had been telling me about two separate traumas. In Istria, one historical event often echoes another—with slight variations. Once, they took everything but the walls; the next time, they seized the walls, too. The people were taken or sent away once, twice, three times? The white cities were emptied once, twice, ten times?

The rulers, the assigned nationalities, changed once, twice, six times in the twentieth century. The deportation of the Italian citizens and their relatives from Losinj differed from the mass deportation of the southern Istrians in scale and import. The Lussignani went to a refugee camp in what was their “mother country.” The other Istrians were sent to internment camps in the far reaches of the Austro-Hungarian Empire; they were considered potential traitors (p. 165).

During one of her journeys to Istria, Caterina's aunt speaks to her about the concept of double trauma, a painful reality deeply embedded in the region's history. Istria, a peninsula that has alternated between Italian and Slavic rule throughout different historical periods, has been marked by political and territorial conflicts that have forced its inhabitants to migrate due to ethnic cleansing. As a result, generations of Istrians have experienced the trauma of displacement, not only as individuals but also as members of a community caught between shifting national identities. This dual trauma stems from both the loss of their homeland and the forced adaptation to new cultural and political realities, creating a complex and lasting sense of uprootedness.

I was ashamed to realize that my aunts, uncles, and cousins, and my sister, Corinna, had all been refugees, all spent years in refugee camps, yet I'd been only vaguely aware of what had happened. And my ignorance was typical. A people had been uprooted, cities had been emptied, a culture that went back a thousand years had been obliterated, and the reaction of the world was indifference and silence. Even in Italy, in schools and universities, the great exodus was not and is not taught (p.140).

Caterina was deeply impacted upon learning about her family's history of migration, as she realized that the ethnic cleansing they endured remains largely unknown in contemporary historical narratives. The forced displacement of her ancestors, a consequence of shifting national borders and political conflicts, had left lasting scars on her family's identity and sense of belonging.

However, she was struck by the absence of this history in mainstream discourse, highlighting a broader issue of forgotten or overlooked traumas in collective memory. This realization not only deepened her connection to her heritage but also reinforced her commitment to shedding light on the hidden struggles of displaced communities.

They were indeed Istriani, from a village across the Slovenian border from Gorizia. They had left in the early fifties, during the time of the great migration. They'd traveled through several refugee camps, lived for over ten years in Belgium, and finally come to Canada. The daughter was a bleached blonde in a snug, gray knit dress. The mother—let us

call her Mirjana—was in her nineties, her face as spotted and desiccated as an old apple. She had lost a leg below the knee because of diabetes, but she had a welcoming, yellow-toothed smile. My mother is a *Lussignana*, I said. Didn't grow up there but went back a lot—summers.

Caterina discusses another migrant family with the same tone, emphasizing the recurring pattern of displacement and uncertainty. Their journey, like that of many others, follows a trajectory from one refugee camp to another, marked by instability, loss, and the constant search for a place to call home.

This cycle of forced migration reflects the broader struggles faced by displaced communities, where individuals must navigate unfamiliar territories while carrying the psychological burden of exile.

By recounting their story, Caterina underscores the universality of migration trauma and the resilience of those who endure it, drawing attention to the often-overlooked human dimension of historical and political conflicts.

I was bemused at the thought that a move to a place twenty kilometers away and still on the Venetian lagoon had been recorded as an emigration. And since the phrase appeared in the box where a date of death was usually inscribed, it seemed to dismiss Vincenzo Pagan, to sever the tie between him and the city (p.156).

Caterina was deeply struck by the realization that merely crossing the Istrian border to escape ethnic cleansing—just a few kilometers away—was still considered migration. The notion that such a short geographical distance could define an experience of displacement highlighted the arbitrary nature of borders and the profound impact they have on people's lives.

Despite the minimal physical relocation, those forced to leave Istria faced the same struggles as other migrants: loss of homeland, cultural uprootedness, and the challenge of rebuilding their lives in an unfamiliar environment. This insight reinforced her understanding that migration is not solely defined by distance but by the political, social, and emotional rupture it entails.

Each narrative unique, each the same. I heard certain phrases repeated again and again: *a silent migration, an exodus of biblical proportions,*



*the cities empty as ghost towns.* The exiles everywhere used these words as badges, talismans, incantations. The most frequently used phrase—350,000. They say half of a population of roughly 700,000 left (p.200).

Caterina realizes that Istrian migration has been largely silenced, leaving those who experienced it with the profound trauma of non-recognition. The forced displacement of Istrians, driven by ethnic cleansing and shifting national borders, remains absent from mainstream historical narratives, denying migrants and their descendants the validation of their suffering.

This historical omission deepens the emotional wounds of exile, as their loss and displacement are neither acknowledged nor commemorated. Caterina understands that the lack of recognition not only erases a crucial part of collective memory but also prolongs the psychological distress of those who were forced to leave their homeland. This realization strengthens her commitment to shedding light on their stories, ensuring that their voices and experiences are not forgotten.

If I questioned her, she would not be able to explain why she was angry, why I should not look at her passport. If she opened it, she would recognize the old picture of herself, with dark, not white, hair, with a plump, not a skeletal, face. She would be able to recognize some of the words: Canada, Italy, sex, height, hair, eyes, but she would not understand others: identification, immigration. And most important, she would not be able to read the passport, to read its purpose (p.29).

While searching for her mother's passport, Caterina discovered that Rosa had provided an incorrect birthdate. Initially, she suspected that this discrepancy stemmed from prejudices related to her mother's advanced age compared to her father. However, she soon realized that the error was attributable to the destruction of numerous censuses in Istria, which were burned following the peninsula's change in national affiliation. This loss of historical records has profoundly complicated the process of verifying personal data in the region.

Each stage of my father's public life was recorded: there are grammar school reports, apprenticeship papers, records of his enlistment in the Royal Engineers and promotions to the rank of captain, war medals,

immigration papers, postsecondary school transcripts, and so on. I knew where his parents and their respective parents were buried.

In stark contrast to her mother's exodus—a life scarcely documented—she discovers a wealth of archival records pertaining to her English father, including his medals and even his school grades. This extensive documentation not only attests to his personal achievements but also highlights the broader disparities in record-keeping practices between their lives.

My interest in Italian emigrants seemed to set these types off. They had to impress upon me how much things had changed: no need for emigration now, no sir, look at our money, our opportunity, our style. If it weren't for the South dragging us down. I waited for this businessman to bring up (as the others all had) *La Lega Nord*, the political party dedicated to separating Northern Italy from the more impoverished South. When instead he drove on in silence, I said: "Are the Friulani in favor of independence?"

Caterina explained that the distinct ethnic differences between Northern and Southern Italy endow her with uniquely defining characteristics. She noted that the North, with its modern, cosmopolitan influences and history of trade and innovation, contrasts sharply with the South's enduring traditions and deep-rooted cultural heritage. This duality, she asserted, not only distinguishes the regions but also imparts a refined individuality to those who embody both heritages.

And, except for Pola, the exodus was gradual, stretching from 1945 to 1956. (Afterward, people continued to leave, until the late sixties, but that emigration was of a different nature, more consistently economic than ideological, more rural than urban.) So many who eventually left wanted to stay. They hoped the situation would improve. They hung on and on, until they could not do so anymore (p. 211).

Caterina remarked that many expatriates initially wished to remain in their adopted homes, holding onto hope even as conditions steadily worsened until the situation became entirely unsustainable. She noted that the eventual necessity to leave, often abruptly, imposed a profound emotional trauma on these individuals, underscoring the significant human cost of prolonged instability and the loss of a life once cherished.

And in those postwar years, Italy was impoverished; unemployment and consequently emigration were high. So Corinna's grandmother and mother earned the little they could, which was not much, cleaning houses, while her grandfather, Erminio, was ill with the tuberculosis he picked up in the Yugoslav prison (p.220).

Caterina noted, with a heavy heart, the dire conditions endured by the family of her adopted sister Corina, who struggled to make ends meet on a meager salary. She observed that the economic hardships were compounded by the pervasive illnesses afflicting Italy in the aftermath of the Second World War.

This confluence of financial deprivation and public health crises not only deepened the personal suffering of those affected but also served as a stark reminder of the long-lasting scars left by the conflict on the nation's fabric.

And it was not just those years that were wiped out. Mum's whole childhood was an area of darkness, unrelieved by any flashes of recall, even before she began to lose her past, before brain cells collapsed and neurofibers tangled. "I was too young," she would say if I asked her about her childhood. "Who remembers?" And although I was not certain how old she had been, I did know that at the time of the uprooting, she was no longer a toddler. (I am now at the age Mum was when I began asking her about her early years, and although I have a sense that I have forgotten more than most, I still have strong visual memories of Lussino, Venice, and the England of my childhood.) (p.161).

Emigration often entails a profound reconfiguration of identity, leaving individuals caught between the familiar customs of their homeland and the alien cultural norms of their new environment. This transition can foster a persistent sense of non-belonging, as emigrants struggle to reconcile their intrinsic cultural heritage with the expectations and practices of their adopted society. Consequently, the journey of emigration becomes not merely a physical relocation but a deeply personal quest for acceptance and a renewed sense of belonging amidst unfamiliar social landscapes.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

First-generation Italian mothers remain inextricably tied to a constrained past, making it exceedingly difficult for them to appreciate the value of an independent, working woman—especially one as feminist as Caterina in the novel. In contrast, second-generation migrant daughters experience a profound internal conflict as they endeavor to achieve freedom and independence, yet find that the full realization of that freedom hinges on gaining their mothers' approval.

Although these mothers fervently wish for their daughters to receive a sound education, they typically do not advocate for higher university studies, often relegating professional aspirations to a secondary concern. As a result, many harbor a sense of pity for the single, successful woman, whose professional achievements are met with ambivalence rather than celebration (Pichini, 2024)

For the Italian migrant woman, the challenges of migration extend beyond the physical relocation to encompass the complexities of Canadian transculturalism and multiculturalism. Caught between two distinct cultural paradigms, these women often find themselves unable to conform fully to traditional Italian standards while also falling short of Canadian societal expectations.

Their limited proficiency in English further compounds their marginalization, preventing them from meeting the parameters required for full integration. Consequently, they inhabit an interstitial space, struggling to forge an identity that is neither entirely Italian nor completely Canadian.

## 5. CONCLUSIONS

To this day, first-generation Italian migrant women have bequeathed to their children—regardless of gender—a legacy that continues to expect them to shoulder the burden of domestic work. Caterina, who has two daughters, is acutely aware of these enduring expectations and is determined to break such entrenched patterns. She reflects that, had she borne a son, he would have been expected to assume the domestic responsibilities traditionally imposed by their cultural heritage.

The duality of cultures is unmistakably evident, manifesting in the generational conflicts between mothers and daughters. These tensions, while primarily rooted in the differences between age groups, are further compounded by significant cultural disparities that shape expectations and values.

Moreover, the feminist ideals emerging within the Catholic Church are acutely aware of their contemporary influence on societal debates surrounding abortion, extramarital relationships, and related issues. Collectively, these dynamics illustrate a complex interplay between tradition and modernity, fundamentally shaping evolving perspectives on identity and gender roles (Pichini, 1987).

It is evident that such prejudices have given rise to radical feminist movements, as well as to factions that assert an unwavering belief in female superiority over men. These ideologies, often rooted in historical experiences of marginalization, seek to challenge traditional gender roles by embracing positions that, in some cases, may inadvertently perpetuate new forms of division. While the intent is to rectify past inequities, the resulting movements can contribute to further polarization in the ongoing dialogue about gender relations.

It is anticipated that new generations, exemplified by Caterina's daughters, will catalyze a shift toward greater flexibility and tolerance. In this evolving landscape, there is a strong expectation that future Canadian generations will embrace gender equality, fostering a more inclusive society where traditional roles are reexamined and modern ideals of fairness and mutual respect prevail (Saverino, 1995).

## 6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Del Boca, D., & Venturini, A. (2005). Italian migration. *European migration: What do we know*, 303-336.
- Del Boca, D., & Venturini, A. (2016). *Migration in Italy is backing the old age welfare* (pp. 59-83). Springer Berlin Heidelberg.
- Edwards, C. (2010). *Finding Rosa: A Mother with Alzheimer's, a Daughter in Search of the Past*. Greystone Books Ltd.
- Erazo, J. (2018). Migración por cambio climático: entre los refugiados medioambientales y los migrantes económicos. *Juridicas*, 15(2), 53-69.
- Finn, V., & Umpierrez de Reguero, S. (2020). Inclusive language for exclusive policies: Restrictive migration governance in Chile, 2018. *Latin American Policy*, 11(1), 42-61.
- Miller, K. E., & Rasmussen, A. (2017). The mental health of civilians displaced by armed conflict: an ecological model of refugee distress. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 26(2), 129-138.
- Petersen, N. (2009). Female migrants' perceptions of migration: Trauma and its relation to Social Networking. *A Game of Mirrors*, 71.
- Pichini, L. (1987). Two generations in conflict: Sex role expectations among Italian-Canadian women. *Canadian Woman Studies/Les cahiers de la femme*.
- Saverino, J. (1995). Italian immigration and ethnicity in Pennsylvania. *Pennsylvania folklife*, 45(1), 2-22.

## FEMINISM PORTRAYED IN THE NOVEL THE SICILIAN WIFE BY CATERINA EDWARDS

---

BELÉN OZARÍN GARCÍA

*Universidad de Burgos – Universidad Isabel I*

### 1. INTRODUCTION

#### 1.1. PURPOSE AND SCOPE OF THE ARTICLE

In this chapter, the objective is to conduct a meticulous analysis of the feminist dimension embedded within the novel *The Sicilian Wife*. This inquiry endeavors to elucidate the ways in which the narrative both challenges and reinforces traditional gender paradigms through its intricate interplay of character development, thematic exploration, and narrative structure.

By examining these elements, the aim is to uncover the subtle yet profound manifestations of feminist ideology, thereby contributing to a deeper understanding of the text and its significance within the broader discourse on contemporary feminist thought.

The analysis presented herein is fundamentally grounded in the feminist theory of Judith Butler. Her seminal work, which interrogates the performative nature of gender and the construction of identity, provides a critical framework through which the text is examined.

By applying Butler's insights, this chapter seeks to deconstruct the entrenched gender paradigms and illuminate the ways in which the narrative both challenges and perpetuates traditional roles.

Judith Butler's contributions to feminist theory have profoundly reshaped the way we understand gender and identity. Her concept of gender as a performative act—where gender is not an innate quality but rather

something that is enacted through repetitive behaviors—challenges traditional binary understandings of gender roles.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK

### 2.1. SOCIO-CULTURAL BACKGROUND OF THE NOVEL

The *Sicilian Wife* narrates the story of Fulvia Arcuri, the daughter of a notorious Italian mafioso, through a dual narrative that alternates between her childhood and adulthood. As she struggles to escape her past, Fulvia confronts the oppressive influence of her father and brother, both deeply entrenched in a patriarchal mindset. The novel is framed within both ancient and contemporary tales, where tradition and modernity intersect. A psychological, political, and police thriller, it explores the life of a Canadian migrant haunted by a dark history of fleeing her family. Edwards masterfully weaves a complex web of interwoven storylines, each standing independently yet converging into a gripping tale of vengeance, betrayal, love, and hatred.

The timeline of *The Sicilian Wife* closely aligns with the biography of its author, as the novel begins by depicting Fulvia's childhood in Sicily in 1962, a period marked by the pervasive influence of the Mafia in the southern region of the country. Her adulthood unfolds in the 1980s, a decade in which the sudden disappearance of her husband sets the stage for the intricate police investigation that drives the novel's central plot.

The operations of the Mafia in Sicily during the 1960s were deeply alarming, as its activities were intricately tied to positions of political and economic power. With a direct connection to capitalism, the Mafia thrived within structures that enabled its influence to permeate both legal and illegal enterprises. By the 1980s, the advent of globalization—particularly in its third phase—had a profound impact on criminal dynamics through the rise of the global financial casino.

While organized crime did not diminish, it became increasingly centralized, with the most powerful Mafia organizations focusing on human trafficking, arms smuggling, and drug trade. Globalization has further blurred the lines between legal and illicit business activities, as the



fungible nature of money integrates into a vast global network with financial flows that are exceedingly difficult to trace. In this increasingly interconnected world, illegal political activities become obscured, dissolving into a complex web of interwoven events (Ciafardini, 2024).

## 2.2. JUDITH BUTLER'S MAIN THEORIES

Judith Butler did not anticipate that her seminal work, *Gender Trouble*, would amass such a vast readership and establish the foundational underpinnings of feminist literary criticism. The text endeavors to elucidate and visualize the inherent assumptions of violence embedded within traditional gender roles. In doing so, it seeks to counteract a pervasive, generalized discourse that delegitimizes feminist minorities, thereby fostering a more inclusive and critical examination of gender dynamics within contemporary society

In the 1990s, Judith Butler was deeply engaged in critiquing heterosexuality as a dualistic assumption within feminist literary theory. She sought to abolish the restrictive definitions of gender that confine femininity and masculinity, arguing that feminism must exercise caution in idealizing gender expressions that may lead to exclusion and hierarchy. Butler contended that the notion that certain gender assumptions inherently embody an absolute truth or falsehood should be discarded to prevent bias.

The central thesis was that texts ought to open up a spectrum of gender possibilities in specific contexts, without adjudicating one possibility as more authentic than another, thereby eschewing any judgment or prejudice. Moreover, she advocated for a society that rejects the labeling of texts as forbidden, illegible, or unreal, and instead embraces a trans-cultural vision wherein texts are regarded as studies of diverse and highly specific realities (Butler, 2004).

Judith Butler's principal theory asserts that heterosexism does not constitute the foundation of a fundamentalist sexual dichotomy. Her work marked a significant cultural transition, as poststructuralist theory began to incorporate political and gender perspectives.

Butler advocates for a comprehensive reformulation of feminism, noting that poststructuralism has evolved to encompass studies of gender, sexuality, race, and postcolonialism. She envisions a new trajectory for feminist literary criticism—one that is informed by the historicity and acculturation of specific contexts—and calls for the convergence of cultural horizons to ensure that the demands of contemporary society are thoroughly addressed (Butler, 2001).

Butler's theory argues that these performances, ingrained and normalized within societal structures, are what construct and sustain the notion of gender itself. This radical view not only disrupts established norms but also provides the foundation for a more inclusive feminist discourse, one that accounts for the fluidity and complexity of individual identity beyond traditional categories.

Judith Butler's feminist philosophy has fundamentally transformed contemporary feminist theory by challenging the notion of gender as a fixed, biological essence. In her seminal work *Gender Trouble*, Butler introduces the concept of gender performativity, asserting that gender identity is constructed through repeated social performances rather than being an inherent attribute. This critical perspective destabilizes traditional binary frameworks and encourages a more fluid and inclusive understanding of identity.

By deconstructing the cultural norms and power structures that have historically defined gender roles, Butler not only critiques the limitations of conventional feminist discourse but also lays the groundwork for a more expansive and dynamic approach to gender justice. Her work continues to influence and inspire debates on the intersections of gender, sexuality, and identity, cementing her legacy as a pivotal figure in the evolution of feminist thought (Butler, 2007).

### 2.3. INFLUENCES SHAPING FEMINIST PERSPECTIVES

The works of Italian-Canadian women writers often employ similar dramatic and feminist parameters, creating narratives that explore themes of identity, migration, and resistance. In Edwards' *The Sicilian Wife*, the level of theatricality is particularly pronounced, enhancing the

intensity of the novel's psychological and political dimensions. The intersection between these novels provides diverse perspectives on the experiences of second-generation migrant women, shedding light on their struggles, aspirations, and complex relationships with heritage and modernity (Ciafardini, 2024).

This chapter explores female migration within its political, economic, and sociocultural context, as well as the conceptual challenges it raises in Caterina Edwards' *The Sicilian Wife*. Examining contemporary human mobility through a gendered perspective allows for an analysis of the economic, political, and sociocultural difficulties arising from the transformations driven by neoliberal globalization.

Butler's feminist theory provides a conceptual framework to explain and challenge the inequalities faced by women, particularly migrant women. This study is structured around the intersection of gender, violence, and patriarchy to critically assess how patriarchal neoliberalism shapes gender relations and exacerbates inequalities in migratory contexts, while also recognizing the diverse forms of female agency. The aim is to engage with the feminist debates that the novel opens, reflecting on the structural challenges that have affected women's lives for decades (Maisonave, 2021).

### 3. ANALYSIS AND METHODOLOGY

This study aims to locate feminist theories within Caterina Edwards' novel *The Sicilian Wife*, an influential work by an Italian-Canadian author. By engaging with Judith Butler's feminist literary theory, the analysis focuses on the portrayal of first-generation migrant women from Italy to Canada, as well as second-generation migrant women born in Canada during the 1980s.

You leave your childhood home; you make a new one. You invent yourself, and, if need be, reinvent. But for most, emigration from the past to the future is not so simple, and for Fulvia Arcuri, the journey would be a perilous one. The first time Fulvia ran away, she was eight. A stickthin, scabby-kneed eight. Big almond-shaped eyes, a nimbus of brown curls, and, bracketed by gaps, two new, large front teeth (p.8)

Fulvia believes that she must reinvent herself. She regards emigration as a profoundly arduous transition, particularly for her as a woman. This excerpt recounts her first attempt to escape at the age of eight from a traditionalist, mafia-affiliated father whose overprotectiveness confined her.

In mafia-affiliated families, women often perceive themselves as victims, as they are forced to navigate a dichotomy of either accepting or rejecting the values imposed by such an environment. In this particular case, the novel suggests that Fulvia's mother embodies the traditional Sicilian values prevailing at the time of her birth. These beliefs are deeply intertwined with mafia organizations, placing immense emphasis on religion, family, and the honor associated with belonging to the mafia culture (Schimmenti, 2014).

So why the hell was she here in this cramped station house that stank of damp, crumbling stone instead of the headquarter soft the Squadra Antimafia in Rome or Palermo? Removed from action, stuck in the sticks, and confined to bureaucratic minutiae. Most frustratingly, she'd been ordered not to initiate or lead any investigations (p.29).

Fulvia tries to escape family repression again and specifically of a mafia father who imposes his ideas from the most absolute radicalism. The radical ideas of the Italian Mafia, or more specifically of organizations such as Cosa Nostra, the 'Ndrangheta, the Camorra and other regional mafias, cannot be fully understood in terms of conventional political ideologies, as these organizations operate mainly in the criminal sphere and seek the accumulation of power and money through illegal activities, rather than the promotion of a radical political system in the traditional sense (Oliver, 2017).

"I went yesterday." For the first time, Fulvia had joined the other Arcuri women in sweeping up dirt and dead leaves, washing the stone with detergent, bleach, and water, and polishing the granite. When she returned to Bagna Serena in the evening, she couldn't find Fedele, but didn't worry. Fedele was an independent cat, just as she was an independent girl. But this morning, when he didn't turn up for his main meal, she knew something was wrong. "I'm going to throw up." (p.33).

The rituals that take place when an Italian woman has her period for the first time are narrated: Two months earlier, Fulvia had had her first

period. In traditional Italian society, a woman's menstruation was often surrounded by cultural taboos and myths.

The Italian migrant woman faces a triple form of discrimination based on gender, social class, and ethnicity. Constrained by limited opportunities, she is often relegated to domestic labor, a consequence of the outsourcing of reproductive work by the urban middle classes. This employment, however, does not exempt her from the responsibilities of managing her own household, forcing her to balance arduous professional demands with the expectations of her private sphere (Rubio, 2003).

Her mother broadcast the news to all the female relatives, as well as her uncle and father. Zia Miranda and Zio Antonio brought her a present: a gold bracelet. And Mamma presented her with thick hoop earrings, even though Fulvia's ears weren't pierced. "You've become a woman," everyone said, particularly Nonna, and that meant her life was more circumscribed, more regimented than ever (p.34).

To the profound embarrassment of the young woman involved, the arrival of her first menstrual cycle is traditionally marked by a grand celebration in conservative Italian society. This rite of passage, deeply embedded in cultural customs, symbolizes a transition into womanhood and is often accompanied by public acknowledgment, reinforcing societal expectations regarding femininity and maturity (Giménez, 2010).

In traditional Italian society, being a virgin has often been considered a symbol of purity, honour and family respect, especially in the context of women. For a long time, virginity has been linked to a young woman's morality and reputation, being seen as a desirable quality on the path to marriage.

Despite being a woman, for dad, Fulvia is his favorite daughter, whom he mistreats and flatters in equal measure:

Dad would have helped. At least, he would have ordered everyone else to help. Her father was too strict, worse than her mother about rules, but she was his *Beddeletta*, his pretty one, his vagabond, his special girl. "If 'you were as smart as your sister,'" he told Davide, when her brother flunked Italian and history in his enrollment exams. "If you had half of

your sister's guts," Dad said during another extended reprimand. If her father were home, he would have listened to her (p.35).

Fulvia wants to look older using makeup, in a traditional society, a young woman who uses makeup in her teens to appear older may face social and family judgment. This act, perceived as an attempt to defy norms of modesty or hasten her transition to adulthood, often raises concerns about her reputation and conduct (Martín García & Chaves Vázquez, 2022).

Fulvia had bought her first makeup yesterday. Today, she drew black lines around her eyes and piled on the near-white lipstick. She unwound her braids, and her hair sprang out into a mass of curls. She looked a bit older, but not properly mod like the vedettes on TV. Her features were too big, the nose and eyes belonged on a cartoon character. Sighing, Fulvia she pulled her hair back with a scarf. It would have to do (p.39).

Fulvia begins to sympathize with progressive ideas and envies the university revolts that take place: For the last few months, she had watched the student demonstrations on TV and felt agitated and exalted. University protests motivated by progressive ideas often arise in response to the need to transform traditional structures considered obsolete or unjust (Rivera, 2022). Fulvia tells who her models are:

She had standards. John Lennon and Gianni Morandi used to grab her attention, incite a flutter. Then she watched an interview with Robbie, one of the student leaders in Rome, on TV. He was as confident, as square-jawed, and as shaggy as any pop star. And he seemed tougher and smarter than the singers. Revolution, he said, liberate the resume, he said, and Fulvia almost shrieked. Free yourself the body and the means of production. what did that mean? Who cared? His eyes burned with zeal (p.37).

It is also said that it is mostly in the north of the country where student revolts take place:

Rome. No one was demonstrating at the universities in the south, but all over the rest of Italy, in France, Germany, and even America, the young were out on the streets. Thousands, hundreds of thousands.

Power to the workers and the youth. Raise il struggle. Lift the fist. Smash the old, the bosses, the barons (p.39).

In Italy, there is a significant difference in universities' attitudes toward the feminist cause between the northern and southern regions of the country. Universities in the north, particularly in cities such as Milan, Bologna, and Turin, tend to be more progressive and receptive to feminist demands. These institutions are often more aligned with international gender equality movements, promoting gender studies, anti-discrimination initiatives, and inclusion policies. In these academic environments, feminism is discussed with greater openness and institutional support, and student organizations committed to the cause are more prevalent.

In contrast, universities in southern Italy, located in traditionally more conservative regions such as Sicily, Calabria, and Campania, exhibit greater resistance to feminist activism. Although feminist movements exist within these institutions, they often encounter stronger opposition due to deeply rooted social structures grounded in patriarchal values and the influence of the Church. In many cases, discussions on gender and feminism do not receive the same visibility or institutional support as in the north.

This divide reflects the historical and cultural gap that continues to persist in Italy between the north—more industrialized and progressive—and the south, where traditional family structures and conservative values still exert a strong influence on academic and social life.

No, Fulvia wanted to be the master of her fate, battling for justice and truth, like the journalist who interviewed Robbie. Oriana Fallaci reported from the global hot spots, from a bunker in North Vietnam, for example, her beautiful face sombre, her light hair caught in two pigtailed. And she interviewed the mighty—President Johnson, Pope John, Ho Chi Minh—never toadying to any of them. The Fallaci had begun writing for the newspapers at fifteen. Fulvia knew it might not be so easy for her; RAI TV probably did not hire fourteen-year-olds, but she would prepare herself. Fulvia would find Robbie and join the melee (p.42).

Fulvia never felt part of her own family, which is why she tries to escape repeatedly. Fulvia was determined to take control of her own destiny, ensuring that her origins would not stand in the way of the

professional path she aspired to pursue. She refused to allow her background to define her future, nor did she accept the limitations imposed by having belonged to a mafia-affiliated family where women were traditionally confined to the domestic sphere. Her ambition was not merely to break free from the expectations of her past but to assert her autonomy in a world that had long sought to dictate her role (Pivato, 2010).

Emigration, especially in contexts of forced displacement or search for better opportunities, often generates a deep feeling of not belonging. Upon arriving in a new country, migrants face the difficult task of adapting to a different culture, while preserving their identity and roots. This process can lead to a feeling of alienation, as they find themselves caught between two worlds: that of their homeland, to which they can no longer fully return, and that of the new country, in which they struggle to be accepted and understood (Pivato, 2010).

Twenty-five years later, she would tell her husband, Sam:

“I never belonged in that family. Inside, I always resisted them.” In her northern city on the other side of the world from Alcamo, Fulvia hung on to the image of her child self, sitting alone in the silence and the gray light of her secret room. The adult Fulvia rarely talked about her childhood. She didn't want to be an object of curiosity, denigrated, or even celebrated, because of her family. She wanted to be judged for the woman she was”.

Fulvia perceives her past as degrading and is determined to erase it at all costs, fearing that it might tarnish the identity she has meticulously constructed. She strives to distance herself from her origins to preserve her current paradigm as an independent, educated, hardworking, and feminist woman. For her, any association with her former life threatens to undermine the values and principles that now define her existence.

Fulvia Sam's husband makes an interesting comparison of their lives as children:

“You hate to admit you were a spoiled little princess.” “I was not. You're always so polemical.” “You can't deny the class difference. I was raised in three small rooms. And there were five of us. Just imagine. While you lived on an estate. My mother was a servant, and you had servants.” “You argue for the sake of arguing,” Fulvia said.



Sam perceives Fulvia as a spoiled child who had everything handed to her, having been raised in a mafia-affiliated family with considerable financial resources. As previously mentioned, the illicit nature of their wealth ensured a life of privilege, further reinforcing his belief that she never experienced true hardship or deprivation.

Sam frequently trotted out anecdotes of his youth for their daughters, Anna and Barbara, who didn't complain, even when they had heard the stories so often that they knew them by heart: The Fall into the Lagoon, Fishing with My Father, Defeating the Class Bully. "Daddy, tell us when," they said (p.45).

Fulvia's daughters perceive her as distant, someone who remains silent about her past. Unbeknownst to them, she deliberately seeks to conceal her family's mafia connections. In contrast, their father is warm and approachable, captivating the children with vivid stories of his childhood. They cherish his affectionate nature and the openness with which he shares his memories, a stark contrast to their mother's guarded demeanor.

"No wonder you didn't want to go see the Godfather." To beat. "Why didn't you tell me before?" Her fingers and lips were numb. "I planned to, but—" Her eyes stung. "I guess... I tried to block it, out of my "mind." Why was she speaking at half-speed? "Ostriga, Fulvia, you should have let me know who you really were. What family I was marrying into." Sam looked more amused than angry. Yet, her heart thumped (p.88).

Fulvia carefully conceals her past from her husband, deliberately omitting any reference to her origins as a woman born into a mafia-affiliated family. Aware of the stigma and the moral implications associated with such a background, she constructs a narrative that distances her from the criminal world that shaped her early years. Her silence is not merely an act of self-preservation but a conscious effort to sever ties with a legacy she refuses to let define her present identity (Pivato, 2000).

#### 4. RESULTS AND DISCUSSION

The term "badass" has undergone a significant evolution over the past decade in Canada, shifting from its original association with violent and aggressive men to a more empowering definition that now encapsulates

an independent and combative woman. For Caterina Edwards, the word has come to represent immense courage and bravery, qualities that enable women to face and overcome the challenges and adversities they encounter. Edwards emphasizes that a "badass" woman is one who possesses the strength to confront societal obstacles, particularly those rooted in patriarchal systems (Edwards, 2015).

The character of Fulvia exemplifies this transformation; she battles against the deeply entrenched Sicilian patriarchal system with fierce determination. Despite achieving great success as a businesswoman, Fulvia remains haunted by her past, and the traditional importance of family—though she has physically escaped Sicily—continues to affect her, leaving her burdened with guilt. In her essays, Edwards reflects on how her own feminist awakening occurred during her university years in the 1960s, much like Fulvia's struggle to reconcile traditional gender roles with her own emerging identity.

Even as she grew more attuned to feminist ideas, Edwards, like Fulvia, still envisioned a future in which marriage, if it ever happened, would require an elegant and elaborate wedding dress, far surpassing the simplicity of traditional Italian masculine elegance. Edwards confesses to still reading second-wave feminist literature, which continues to influence her understanding of gender, identity, and empowerment.

The second-wave feminist movement, which gained momentum in the 1960s and extended into the 1980s, was a pivotal era in the fight for gender equality, building upon the groundwork laid by the first wave. This period saw the emergence of broader social, political, and cultural issues being addressed, such as reproductive rights, workplace equality, sexual autonomy, and the dismantling of traditional gender roles. Central to the second wave was the idea of equality in all spheres of life, challenging the restrictive notions of womanhood that were prevalent in the mid-20th century. Feminists of this era, influenced by works such as Betty Friedan's *The Feminine Mystique*, sought not only legal rights but also societal change, advocating for women's liberation from both systemic oppression and cultural expectations.

The movement also introduced the concept of intersectionality, recognizing that race, class, and sexuality intersected with gender to compound discrimination. Ultimately, the second wave laid the foundation for many of the feminist advances of the late 20th and early 21st centuries, shaping modern discourse on gender and equality.

During her time studying creative writing at university, the author found herself grappling with a prevailing societal expectation that creativity, particularly in the realm of writing, was an inherently masculine trait. In an era when women were largely expected to be the wives of writers rather than the writers themselves, this gendered assumption created a profound sense of alienation and frustration. The notion that a woman's role in the literary world was confined to supporting her husband's creative endeavors, rather than being recognized as a creative force in her own right, deeply affected her sense of identity as a writer.

These experiences of exclusion and marginalization served to intensify her feminist consciousness, prompting her to challenge the prevailing norms. As a result, she became determined to reflect her feminist perspective in her work, striving to give voice to the struggles and aspirations of women in a world that often denied them the creative autonomy they deserved (Edwards, 2018).

## 5. CONCLUSIONS

Edwards writes extensively about the migrant woman, portraying her as someone who faces a lack of opportunities across various aspects of life. Her narratives shed light on the multifaceted struggles that migrant women endure, particularly the systemic barriers that limit their social, economic, and cultural mobility.

While Edwards does not wish to be portrayed as a belligerent feminist, she positions herself as a staunch critic of the traditional roles assigned to women in contemporary society. Through her work, she expresses a deep sense of dissatisfaction with the status quo, advocating for a more equitable and inclusive understanding of women's roles and potential in the modern world.



## 6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Butler, J. (2013). *Judith Butler*.
- Ciafardini, M. (2024). Las organizaciones criminales en la historia. *Delincuencia económica organizada*, 43.
- Edwards, C. (2015). *The Sicilian Wife*. Linda Leith Publishing Inc.
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, 3.
- Maisonave, A. (2021). Género y moviidades: lecturas feministas de la migración. Peter Lang Bélgica.
- Martín García, T., & Chaves Vázquez, B. (2022). La influencia de Instagram en la creación y reproducción del ideal de belleza femenino. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 15(1), 1-17.
- Pivato, J. (1986). Italian-Canadian Women Writers Recall History. *Canadian Ethnic Studies= Etudes Ethniques au Canada*, 18(1), 79.
- Pivato, J. (2010). Ethnic Minority Writers and the Resistance to Theory: The Italian-Canadian Case. Investigating Canadian Identities: 10th Anniversary Contributions.-(Centre for Canadian culture studies series; 3), 17-29.
- Pivato, J. (Ed.). (2000). *Caterina Edwards: Essays on Her Work* (Vol. 2). Guernica Editions.
- Rivera, C. D. (2022). Utopías del paradigma progresista de la ciudad: del futurismo de inicios del siglo XX a la smart city contemporánea. *Avance*, 21(2), 76-89.
- Rubio, S. P. (2003). Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación (Vol. 36). Anthropos Editorial.
- Schimmenti, A., Giunta, S., & Verso, G. L. (2014). Mafia Women: A Study on Language and Mental Representations of Women Engaged with Mafia Members. *International Journal of Criminology and Sociology*, 3, 267-274.

## SUBORDINATION OF WOMEN IN CONTEMPORARY ITALIAN-CANADIAN SHORT TALES AND POEMS

---

BELÉN OZARÍN GARCÍA

*Universidad de Burgos – Universidad Isabel I*

### 1. INTRODUCTION

The objective of this paper is to examine the subordination of Italian women in Canada as portrayed through various short stories written by women. By analyzing these narratives, the paper seeks to explore the complex dynamics of gender and cultural identity within the context of the Italian immigrant experience. Through this analysis, the study aims to highlight the ways in which these stories reflect the broader socio-cultural factors that contribute to the marginalization and subjugation of Italian women in their new environment.

The purpose is to analyze the representation of Italian migrant women in contemporary short stories, examining how their experiences of displacement, adaptation, and resistance are depicted within literary narratives. Through a critical exploration of selected works, this study aims to uncover the ways in which these stories reflect the challenges faced by Italian women in the context of migration, particularly in relation to gender roles, cultural identity, and social integration.

Additionally, the article seeks to highlight how these narratives engage with broader themes of subordination, resilience, and transformation, shedding light on the intersection between migration and gender dynamics. By situating these literary portrayals within historical and socio-cultural frameworks, this research contributes to a deeper understanding of the complexities of female migrant identity and the evolving role of women within diasporic communities.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK

### 2.1. ITALIAN MIGRATION TO CANADA: A HISTORICAL OVERVIEW

Social scientists and historians have extensively studied the experiences of Italian migrants in Canada, examining their contributions to the social, economic, and cultural fabric of the nation. Through interdisciplinary research, scholars have analyzed the challenges faced by Italian immigrants, including issues of labor, discrimination, and cultural integration, while also recognizing their resilience and agency in shaping Canadian society.

These studies have highlighted the pivotal role of Italian migrants in the development of key industries, the establishment of vibrant ethnic communities, and the preservation of cultural heritage. By exploring the narratives and lived experiences of these migrants, researchers have provided valuable insights into the broader processes of nation-building, immigration policies, and multicultural identity in Canada (Iuliano & Baldassar, 2008).

Unlike the historiographical discourse surrounding Italian migration to the United States, Canada has not developed a similarly strong nationalist narrative regarding its immigrant populations. The study of Italian migration to Canada has primarily focused on the postwar period, particularly the 1950s and 1960s, when a significant influx of Italian migrants arrived in the country.

Research in this field has largely examined the socio-economic conditions that shaped their migration, the policies that governed their integration, and the ways in which they navigated cultural and linguistic adaptation within Canadian society. This scholarly focus reflects the broader historical context in which Italian migration to Canada occurred, emphasizing economic reconstruction, labor demands, and evolving immigration policies rather than nationalistic frameworks of identity and assimilation.

Canadian multicultural policies have historically supported ethnic diversity, fostering an environment in which cultural differences are recognized and preserved rather than assimilated into a singular national

identity. Over the past three decades, scholarly literature on Italian migration to Canada has expanded significantly, with particular attention to the political identity of Italian immigrants and their descendants. This growing body of work reflects an increasing engagement with themes of cultural negotiation, belonging, and representation within the Canadian multicultural framework.

Historian Robert Harney (1988) played a pivotal role in advancing this field by introducing complex studies on gender, the interplay of identities through parody, social class, and the experiences of Italian-Canadian descendants. His contributions laid the foundation for a more nuanced understanding of Italian migration, moving beyond traditional narratives of labor and settlement to explore the intricate intersections of identity and cultural hybridity.

Franca Iacovetta's seminal work on Italian migrant women in Toronto offers a critical perspective on the agency and resilience of these women within the constraints imposed by cultural expectations, industrialized society, and the dynamics of migrant family life. Her research underscores the ways in which Italian women navigated and negotiated power structures, asserting autonomy despite the socio-economic and patriarchal limitations they faced. By highlighting their roles within both the domestic and public spheres, Iacovetta challenges traditional historiographical narratives that often depict migrant women as passive figures, instead illustrating their active engagement in shaping their communities and asserting influence within the broader framework of migration and labor history (Gabaccia & Iacovetta, 2002).

During the 1920s and 1930s, government policies were largely aimed at the fascistization of these societies, seeking to instill ideological conformity and nationalistic allegiance among migrant communities. State authorities promoted and reinforced fascist ideals through cultural organizations, educational programs, and political networks, often exerting pressure on Italian migrant populations to maintain loyalty to the homeland and its authoritarian regime.

The historian Samuel Baily (1983) emphasized the significance of regional characteristics among Italian immigrants, highlighting how these



distinct regional identities played a crucial role in shaping the specific cultural and social fabric of Canadian Italian communities. His work underscored the persistence of regional affiliations and traditions within the migration process, demonstrating how these elements contributed to the formation of unique Italian-Canadian identities. By acknowledging the impact of regional diversity, Baily's analysis provided a more nuanced understanding of how Italian immigrants navigated their integration into Canadian society while maintaining strong ties to their places of origin.

In the past decade, scholars have increasingly focused on the proliferation of microhistorical approaches to the study of migration, emphasizing the transcultural dimensions of the Italian-Canadian experience. This shift in scholarly inquiry has moved beyond traditional narratives, highlighting the complex intersections of identity, culture, and migration at a more localized and personal level. By prioritizing transcultural perspectives, these studies offer a more nuanced understanding of the ways in which Italian immigrants and their descendants have negotiated cultural hybridity, adaptation, and integration within the Canadian sociopolitical landscape.

## 2.2. GENDER ROLES IN TRADITIONAL ITALIAN SOCIETY

The traditional role of the Italian woman encompasses a set of rules deeply rooted in the very fabric of the territory from which she originates. Any attempt to understand the identity of the Italo-Canadian migrant woman, encompassing her multiple spheres of existence, is inherently complex and must be approached with an understanding of her familial structures.

These roles not only shape her personal identity but also significantly influence her ethnic identity within Canadian society, intertwining cultural expectations with the broader social dynamics she navigates. The intersection of family, tradition, and migration creates a unique lens through which the Italo-Canadian woman's role and experience must be analyzed, revealing the nuances of her place in a multicultural Canadian context.

For the Italian migrant woman, family served as both a source of pride and a system of subjugation, oppression, and inequality. Studies from

the 1950s and 1960s emphasize the woman's role in managing the household to ensure respectability. Her primary responsibilities were marriage, maintaining fidelity to her husband in order to preserve family honor, procreation, and prioritizing the interests of the family over her own. Understanding the function of family structure in the pre-migration period is crucial in this context.

Historians such as Saller and Kertzer caution against generalizing a homogeneous family structure, as regional differences within Italy influenced the extent to which women were involved in work outside the agricultural home. In the migratory context, scholars like Sturino and Boissevain argue that the family nucleus was the most significant institution in the post-war Italian migrant society in Canada.

Boissevain and Sturino emphasize the importance of familial affection, not only towards immediate relatives but also extended family members. These kinship networks play a crucial role in facilitating the migration process and the settlement of migrants in Canada. By fostering a sense of mutual support and solidarity, these networks offer the necessary social and economic resources to ease the transition and ensure a smoother integration into Canadian society. The strength of these extended familial ties underscores their significance as key mechanisms in the adaptation and success of migrant communities (Panetta, 2014).

The gender roles within Italian families have historically been characterized by the dominance of the male figure, often depicted as the hardworking, iron-willed provider, while the woman occupied a subordinate, servile position. Both political and religious authorities in post-war Italy affirmed the gender inequities that permeated society during this period.

According to the 1942 Civil Code, a woman was legally considered to hold an inferior status compared to her husband. The Church also explicitly reinforced this dynamic, affirming that a woman's role within marital relationships was one of subordination. These societal norms not only shaped the structure of Italian families but also institutionalized gender inequality at both legal and cultural levels.

According to Cronin, while the husband represented the family outside the home, the wife assumed a more informal role in making bilateral decisions within the household. Cronin argues that migration accentuates this dynamic and emphasizes the urgent need to democratize these power relationships. However, other scholars disagree, asserting that women only truly gain empowerment when they begin working outside the home.

This period also witnessed the rise of anti-feminist propaganda, with evidence suggesting that many Italian migrant women were dissatisfied and emotionally isolated. Cattalini, in contrast, viewed a woman's commitment to the home as central to her role, highlighting the complexities of women's experiences in both the domestic and public spheres during migration (Panetta, 2014).

Divorce was not considered as an option until the 1970s. However, Italian migrants often preferred to endure a problematic marriage in the host country due to concerns over societal judgment. This idea of the suffering wife within marriage was one that had previously been accepted. Feminists, on the other hand, viewed marital violence as an expression of male dominance rather than a psychopathological issue within men. This behavior was seen as a means of maintaining the patriarchal structure of society.

In summary, a woman's identity was largely defined by her role as a wife and mother. Migration often depended on her marital status, or the preference to marry before arriving in the host country. Sacrifice for one's family was central to her role, and her duty to her family became deeply intertwined with her ethnic identity. These women typically did not see themselves as victims of patriarchy, though they acknowledged that their autonomy was limited by certain patriarchal constraints.

While some of these women viewed their growing self-assertion as a means of assimilation into Canada, others believed that their social status would be determined by life experience over the years. Given the significance of marriage to their identity, it is crucial to study endogamy as a mechanism for ethnic cohesion. For these women, a marriage of convenience was often seen as an option, shaping their ethnic identity within the postwar Canadian context (Iuliano, 2001).

### 2.3. WOMEN ROLES IN ITALIAN WOMEN WRITERS

Migration is a recent phenomenon in Italy. Mass migration in this country took place in the middle of the 19th century. According to Canton (2006), the censuses conducted during this decade confirm that 4.3% of the Canadian population has Italian ancestry, while 1.66% speak Italian. The prevailing image of the Italian migrant remains that of an impoverished worker with limited resources.

The majority of post-war migrants prioritized providing their children with a quality education, an opportunity they themselves had been unable to access. In their pursuit of material improvement, they often neglected the creative aspects of life. As a result, they tend to admire Canadian writers and artists for their ability to engage in artistic and intellectual expression (Canton, 2006).

The first significant impact of Italo-Canadian literature on Canadian literature emerged in the 1970s. During this decade, several prominent authors contributed to its development, including Catticchio, Caccia, Loriggio, Pivato, Cantos, and De Santis, among others. Their works played a crucial role in shaping the literary landscape by bringing forward themes of migration, identity, and cultural heritage.

Italo-Canadian women's literature has been less visible and has developed at a slower pace than that of their male counterparts. In 1996, Di Michele published an anthology of women writers titled *Making a Difference: Canadian Minority Writing*, which highlighted the contributions of female authors.

According to Canton (2006), the author and literary critic D'Alfonso, there is a recognition of male writers' selfishness as a key factor responsible for the slow progress of women in this field. D'Alfonso argues that the dominance of male voices in literature has hindered the visibility and development of female writers, creating obstacles for them to gain recognition and establish a stronger presence within the literary landscape.

Nevertheless, women play a crucial role in bringing to light their identity as migrant women, writers, and caregivers. D'Alfonso emphasizes the significance of these women's struggle for a common good:

ensuring that their voices reach further. This fight for visibility is not only about personal recognition but also about challenging the societal and cultural barriers that have historically marginalized their contributions. By asserting their presence in literature, these women carve out space for future generations of female writers, amplifying the importance of their narratives in the broader context of migration, caregiving, and the complexities of their experiences.

In 1998, *The Pillars of Lace* was published, an anthology of Italo-Canadian women writers, marking a significant milestone as it confirms the growth and evolution of these women and validates their literary corpus within the context of their ethnic minority in Canadian literature studies.

This anthology includes 24 women, showcasing the diversity and versatility of Italo-Canadian descendants, encompassing poets, playwrights, novelists, and essayists. Over time, the ability for these women to sustain themselves through writing has become increasingly viable. According to De Franceschi, her work as both an editor and writer highlights the importance of literature in the realm of emotions, serving as an inspiration for other women. The anthology not only reflects the expansion of Italo-Canadian women's literary contributions but also underscores the recognition of their voices within the broader literary community.

### 3. METHODOLOGY

From a feminist perspective based on Butler's theory, several paragraphs will be examined to provide an insight into the resilience, transformation, and subordination of the Italo-Canadian migrant woman. This approach will allow us to explore how these women navigate and challenge the complexities of their identity, while also highlighting the ways in which societal structures impact their experiences of migration and gender. Through this lens, we will analyze the processes of resistance and adaptation that characterize their journey, alongside the ongoing struggles for agency and recognition within both their ethnic community and broader society.

In Caterina Edwards' short story *Multiculturalism*, the protagonist, Margaret, is in a relationship with an Italian man whom she refers to as a

"mafioso." This term reflects not only her perceptions of his cultural background but also highlights the complexities of identity and stereotype in a multicultural context. Margaret's use of the label "mafioso" may be seen as a reflection of the tension between her understanding of his Italian heritage and the stereotypes that often surround it. The story thus invites readers to critically examine the intersections of culture, identity, and prejudice within the framework of contemporary multicultural society.

When Margaret decides to change her field of study from the arts to history, she does so because she perceives it as a discipline that will provide her with greater stability and better opportunities for the future. She believes that studying history will equip her with a solid academic foundation and a broader range of professional possibilities, ultimately allowing her to establish herself more securely in the long term.

"If you never risk, you never win", her mother warned her when, as a junior, she decided to switch from fine arts to art history because it seemed safer and more settled. "Your father", her mother said "taught me that, he was a brave man".

In a study conducted by Gamboa García and Martín Uribe (2009), it was concluded that the variables of employment, age, and gender are crucial in determining an applicant's satisfaction with their chosen field of study. For women over the age of 20, personal enjoyment of the selected career appears to be a less significant factor. Additionally, parents who place great emphasis on their children's professional careers have a notable influence on their future decisions. These findings confirm the rational calculations regarding social characteristics.

Following the post-war period, the victimization of women became a prevalent social and historical phenomenon, shaped by the economic, political, and cultural aftermath of the conflict. Women, often left as widows or sole providers, faced significant hardships, including financial instability, social marginalization, and limited access to education and employment opportunities "Her screams break free from pain becoming song, hymns of praise to her Saviour and Lord".

Del Rey et al. (2005) demonstrate how the unspoken traumas of post-war migrant women are unconsciously transmitted from generation to

generation. The burden of past events contributes to the continued invisibility and subordination of women in contemporary post-war societies. According to these authors, women experience a reality shaped by deeply ingrained feelings of inferiority, shame, guilt, and fear.

It becomes evident that, throughout history, a symbolic order constructed under patriarchal paradigms has prevailed, systematically marginalizing women. The masculinized structure of language further exemplifies this persistent invisibility, reinforcing the exclusion of women from dominant narratives.

According to Virginia Woolf, throughout the centuries, women have served as mirrors endowed with the magical and delightful power to reflect a man's silhouette at twice its natural size. Without this power, (...) the glories of our wars would remain unknown, for mirrors are essential to every act of violence or heroism. Despite the notion that women play a fundamental role in men's lives, they are often relegated to a secondary position [p. 22].

In another passage from Caterina Edwards' short story *Everlasting Life*, Patrizia is compelled to take responsibility for the care of her mother as she grows older and becomes increasingly dependent.

Patrizia shrank from her mother's heavy, shapeless flesh. She had to push herself to wash Augusta, to be scrupulous with each private fold, to massage cream onto her sore, mottled back, her twisted right hand or crusted feet. Patrizia felt that if she pulled a little too hard her mother's flesh would come away from the bone in purple lumps, then turn gelatinous in her hands.

Women find themselves trapped within the transgenerational burden of the family unconscious, which perpetuates certain roles across generations. In this context, it is assumed that women are responsible for domestic tasks, including the care of the elderly. The psychological consequences stemming from physical strain, as well as the historical and sociocultural factors of patriarchy, further restrict their sexual and personal possibilities. These deeply ingrained structures not only limit their autonomy but also reinforce a cycle of subordination that persists across time.

In Caterina Edwards' play *Homeground*, the protagonists flee post-war Italy to Canada in search of better economic opportunities. Multiple families share a household, and it is the women who remain at home, attending to domestic tasks and caring for the children. Characters such as Maria and her son Beppino exemplify this dynamic, highlighting the traditional gender roles that confine women to the private sphere while men engage in external labor to support the family.

According to historians Duby and Perrot, post-war women experience an even greater subjugation under patriarchal paradigms, as they live exclusively for and through others. Their cooperation and permissiveness contribute to the perpetual invisibility that has characterized their role throughout history. In line with this perspective, Horney asserts that domination is solidified when the dominated entity internalizes the ideology of the dominant entity, further entrenching the structures of power and subordination.

The repression exerted on women in the post-war period had various effects. Although each war brings different conditions, Del Rey (2005) argues that there are commonalities in the sociocultural, political, economic, and ideological spheres.

Post-war women experience feelings of guilt that are passed down from generation to generation. These Italo-Canadian writers believe that if their traumatic experiences are not discussed, they lose their power over time, eventually fading into forgetfulness. For example, during the Spanish Civil War, women reached adulthood later than men, were required to leave their jobs upon marriage, could not manage their own property without their husbands' consent, and faced the prohibition of contraceptives and abortion, among other restrictions. These experiences exemplify the systematic subjugation and control women faced, with long-lasting psychological and societal repercussions.

I can barely make out her writing – she has written in some kind of shorthand – so she reads it out loud, the paste cooking in the Sunday pot is boilingover.

In Isabella Colalillo-Katz's *Pillars of Lace*, the patterns of women confined to the home are reiterated. Initially, the father and later the



husband were seen as responsible for the social trajectory of women. The search for a husband was viewed as a form of life insurance, and, with few exceptions, a woman's primary role was centered around procreation. Women were tasked with caring for the household, their husbands, and children, while aggressive or entrepreneurial pursuits were reserved for men. The internal instability that women might have experienced was compensated by the stability of the home, reinforcing traditional gender roles and expectations.

The second generation of daughters of these women, such as Edwards herself in *Finding Rosa*, are liberal women who are, at times, influenced by feminism. For these women, who have lived through the rigid patterns of their predecessors, the silence they often encounter in their lives or the duality of existence shaped by the historical context significantly impacts their present psyche. This struggle between the imposed societal expectations and their own evolving identities creates a profound duality within their personalities, as they navigate the tensions between tradition and the desire for personal freedom.

There are notable analogies between post-war women and women today, as highlighted by Del Rey (2005). The education in submission that women underwent continues to have lasting effects, as seen in Edwards' story *The Island of the Nightingales*, where the granddaughters carry these paradigms into the present. This transmission of societal expectations from one generation to the next illustrates the enduring impact of historical gender roles, which continue to shape the lives and identities of women in contemporary society.

#### 4. RESULTS AND DISCUSSION

The figure of the faithful and submissive housewife continues to have a profound impact on contemporary society, more than we often realize. In addition to the expectations placed on women to work outside the home, they often struggle to assert what they consider fair or just, submitting to a self-imposed suffering that leads them to forget their own needs and desires. This sacrifice, made in the name of inherited and reinforced dictates, is deeply rooted in the ideological structures

imposed by society, which continue to shape women's roles and identities, often at the cost of their own well-being and self-fulfillment.

Slavery perpetuates itself through the imposition of beauty standards, which are presented as ideals of perfection in advertising, films, and social media content. The archetype of the post-war, resilient woman is now reflected in today's woman, who often masculinizes herself and imitates the male role in an attempt to achieve perfection, as defined by societal expectations. Independence becomes a means for her to feel empowered, as it strengthens her sense of superiority. The self-sacrificing and devoted mother transforms into a calculating and cold woman, who simultaneously identifies with and competes against men, embodying a paradoxical blend of submission and rivalry in her quest for recognition and success (García y Uribe, 2009).

## 5. CONCLUSIONS

Simone de Beauvoir asserts that when studying the psyche and behavior of women, it is essential to incorporate not only the anatomical and psychological perspectives but also a historical and sociological dimension. A fundamental flaw in this analysis is the omission of women from the narrative. To fully comprehend this minimization, it is necessary to trace history in order to clarify the theory of patriarchy. This historical journey allows for a deeper understanding of how societal structures have systematically marginalized women, shaping their roles and experiences throughout time.

From birth, roles are assigned to individuals, accompanied by a series of expectations tied to stereotypes that society deems desirable and classic. A woman directly identifies with her mother, and her own femininity is transmitted unconsciously, profoundly influencing her condition as a woman. Regarding the victimization mentioned earlier, if we consider an external construction and the woman clings to alienated reference models, she will encounter emptiness and an abyss in the face of the unknown.

The solution lies in a real paradigm shift; however, the fear of change renders this transformation an unattainable utopia. As a result, the only

recourse becomes victimization, as it offers a way to cope with the overwhelming uncertainty of breaking free from these ingrained patterns (Del Rey, et al., 2005).

## 6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Baily, S. L. (1996). Frontier Development: Land, Labour, and Capital on the Wheatlands of Argentina and Canada, 1890-1914. *The Journal of Interdisciplinary History*, 27(2), 363-365.
- Canton, L. (2006). Italian Canadian Literature: Our Women, Our Writers. *Italian Canadiana*, 20, 5-14.
- del Rey, P., Rodríguez, E., Sáncer, A., & Tayó, N. La (de) construcción de la mujer (represión y permisividad).
- Gabaccia, D. R., & Iacovetta, F. (Eds.). (2002). *Women, gender and transnational lives: Italian workers of the world* (Vol. 21). University of Toronto Press.
- Gamboa García, J., & Marín Uribe, R. (2009). Género y carrera: el gusto por el área académica, como elemento en la elección de una licenciatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-13.
- Harney, R. F. (1988). "So Great a Heritage as Ours" Immigration and the Survival of the Canadian Polity. *Daedalus*, 51-97.
- Iuliano, S. (2001). *Sebben che siamo donne* (although we are women): a comparative study of Italian immigrant women in post-war Canada and Australia.
- Iuliano, S., & Baldassar, L. (2008). Deprovincialising Italian Migration Studies: An overview of Australian and Canadian research. *FULGOR: Flinders University Languages Group Online Review*, 3(3).
- Ostuni, A., Sacco, G., Sacco, P., & Zizza, A. (2022). Italian society and gender role stereotypes. How stereotypical beliefs concerning males and females are still present in Italian people at the beginning of the third millennium. *Eur. Sci. J*, 18(16), 10-19044.
- Panetta, D. (2014). The Role of Italian Women vs. The Role of Italian-American Women. *New Views on Gender*, 15, 68-77.

BLOQUE II.

REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS DIGITALES:  
RIESGOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS ANTE  
LA CIBERVIOLENCIA, EL MACHISMO DIGITAL  
Y LA MISOGINIA

---

## DECONSTRUIR EL NEOMACHISMO APRENDIDO POR LOS Y LAS ADOLESCENTES VÍA RRSS. UNA EXPERIENCIA DESDE LAS ARTES PLÁSTICAS

---

M. DOLORES SÁNCHEZ ARJONA  
*Universidad de Málaga*

ROCÍO SANTANA CISNEROS  
*Universidad de Málaga*

### 1. ¿QUÉ NOS ESTÁ PASANDO?

Estamos asistiendo a un cambio vertiginoso en la sociedad en la que los y las adolescentes reciben todo tipo de mensajes a través de las redes sociales (RRSS), sin ningún tipo de filtro respecto a su veracidad ni a su idoneidad en relación con sus edades, resultando imposible de cribar como apropiadas o no; pese a la existencia de plataformas ciudadanas de expertos y expertas que tratan de desmentir dichos bulos, resulta insuficiente, por una parte, porque se invierte menor tiempo en crear un bulo que en desmentirlo con pruebas y deshacer ese mal realizado, ya que se mueven a diferentes velocidades y, por otra parte, porque la cantidad de mensajes falsos o perniciosos, se producen en una cantidad y velocidad difícil de abordar; sin duda, a esas páginas de clarificación de bulos se accede por voluntad propia y no siempre las víctimas de una creencia errónea quiere salir de su error. Su existencia no garantiza llegar al público que necesitaría conocerlo.

A la masiva difusión de bulos, se suma el agravante de que se diseñan para desestabilizar o desacreditar algún objetivo determinado, no sólo con datos erróneos, si no con una presentación de los hechos que estimula la animadversión activa y el odio, resultando muy fácil a los y las adolescentes entrar en el juego al estar dichos jóvenes protegidos y protegidas por las pantallas y/o el anonimato, sumado a la gratificación de

pertenencia a un grupo de poder en momentos donde la testosterona no siempre va a la par de la razón.

Es conveniente explicitar y mostrar en el aula los manejos publicitarios en redes como el *astroturfing*, para Bot Ruso (2022) es una estrategia de *marketing* digital basada en buscar apoyo a una determinada causa, idea, empresa, partido, etc., sin que se sepa quién la impulsa, ofreciendo una imagen de espontaneidad y apoyo social.

Las prácticas con el *astroturfing* han llegado para quedarse ya que surten su efecto, al tiempo que mueven bastante cantidades de dinero, generalmente se movilizan los mensajes creados para buscar el efecto deseado mediante plataformas, falsas o no, que terminan distribuyendo dichos mensajes. Importante también es la colaboración de los y las *influencers* que distribuyen dichos contenidos, bien porque los comparten ideológicamente o bien porque reciben incentivos económicos. En el resto de participantes, encontraríamos a los *bots* o las propias y propios usuarios de Internet, que los distribuyen en sus RRSS por afinidad con el contenido.

La situación que encontramos con mayor frecuencia en las actuales aulas, es que existe una cierta resistencia masculina en grupos de jóvenes estudiantes varones ante la propuesta de trabajar la igualdad y la violencia de género, confirmándose la evolución en negativo que ya detectaba Caverro-Prieto (2019) al apreciar aumento de actitudes y conductas machistas entre el estudiantado, manteniéndose igual o más fuertes que hace veinte años e identificando a las nuevas tecnologías como herramienta para su perpetuación y masificación.

No es objeto de este capítulo ahondar en cuales son los *lobbies* que tienen como estrategia incentivar el odio hacia el feminismo y porqué, pero sí que los efectos del *astroturfing* brutal ejercido en redes está haciendo que, en apenas unos años, se esté poniendo en peligro el camino andado, al hacer que una parte, una mitad o más de la sociedad, si incluimos a las mujeres alienadas o desinformadas, sienta que el feminismo atenta contra sus intereses y se crea excluido del movimiento político social, sin cuestionar que este está en constante evolución y, por tanto, también es susceptible de mejoras, pero que su esencia principal es la de la

justicia y la igualdad entre géneros. A pesar de todo ello, se insiste en distorsionar su mensaje, jugando con palabras que lo cuestionan, animando a la confusión: *Feminismo “radical”, feminazismo, feministas “verdaderas”,* etc. Es tarea de la educación poner el foco en estos hechos para desenmascararlos e incentivar el pensamiento crítico (Vázquez, 2019) acercando al estudiantado a una sana actitud analítica acerca de las desigualdades de género, pudiéndose prevenir posibles actitudes discriminatorias desde las edades tempranas, al lograr empatizar con ellas gracias al trabajo artístico y dialógico que proponemos.

Al mismo tiempo, resulta importante marcar el escenario de acción en los centros educativos como un contexto de socialización desde el que hay que luchar contra el sistema patriarcal y contra la reproducción de las injusticias sociales relacionadas con el género (Pérez et al., 2017). Actuar desde las mismas RRSS tiene su importancia, pero nunca será tan poderoso y directo como acceder humanamente desde los colegios e institutos a los que el alumnado asiste, como dicen Garzón y Sanz (2012) al vincular el contexto, recursos y circunstancias implícitas con las necesidades del estudiantado, estamos propiciando un ambiente que posibilite la mejor disposición a la comprensión de que en la sociedad, es la cultura patriarcal la que transmite conocimientos, valores, normas y relatos que perpetúan la desigualdad estructural en todos los ámbitos del proceso educativo, por ello se hace necesario que se originen estrategias coeducativas para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres en la formación del alumnado (Cárdenas-Rodríguez et al, 2023).

Para desarrollar nuestra propuesta nos hemos apoyado en el paradigma sociocultural de Vygotsky (1995), pues promovemos en la misma tarea tres fases evolutivas, que van de la zona de desarrollo real, partiendo de lo que sabe el sujeto, a la zona de desarrollo próximo, donde se identifica y se ayuda a resolver problemas con la ayuda de un/a especialista y la colaboración de compañeros/as interesados/as, para terminar en la zona de desarrollo potencial, mejorando con un conocimiento nuevo, gracias a la utilización de un medio de interacción social.

En línea con Carrera y Mazzarella (2001) consideramos que el aprendizaje activa una variedad de procesos mentales que afloran al

interactuar con otras personas, mediante el lenguaje. Esos procesos son internalizados en el transcurso del aprendizaje social, hasta convertirse en modos de autorregulación. Según ellas, el educador/a debe intervenir con el propósito de provocar en los y las estudiantes los avances que no sucederían espontáneamente. El proceso educativo que se sigue es de afuera hacia adentro, por medio de la internalización de los procesos, para reelaborarse de manera propia y con la intervención de otros/as miembros del grupo social como mediadores/as entre cultura e individuo. Esta interacción promueve los procesos interpsicológicos que serán internalizados y devueltos nuevamente al ser convertidos en un producto artístico que ofrece un discurso intrínseco que se ha elaborado en las mentes del alumnado y, por lo tanto, interiorizado.

Consideramos que la Educación Artística (EA) puede ayudar y facilitar la adquisición y asimilación natural de otros puntos de vista al trabajarse desde una dialéctica de la no confrontación, promoviendo experiencias en las que el propio alumnado reelabora el discurso en su cabeza, al tener que transmitirlo públicamente y lo consolida al convertirlo en un artefacto o hecho artístico.

De los muchos autores y autoras que abanderan las artes como método educativo, Eisner (2004) defiende utilizar la Educación Artística por su relevancia al funcionar como transmisora cultural, pero yendo más allá, decimos que también facilitan un terreno para explorar, desde el pensamiento crítico, aportaciones del alumnado que pongan en entredicho el pensamiento único.

El arte siempre es una fuente activa de percepción, conocimiento y comprensión (Efland, 1997) que estimula un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permitiendo el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, al tiempo que incentiva el incremento competencial. Al poner al alumnado en la tesitura de inventar historias, se fomenta la capacidad creativa que tiene una gran influencia en el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los y las jóvenes. El arte nos sirve de esta manera, para entender el mundo a través de las imágenes (Arnheim, 1993) y sus representaciones y, al crearlas, se benefician también de ellas, modificando los prejuicios previos.



Debido a que nuestro sistema sensorial es mucho más complejo que nuestro lenguaje, en ocasiones nos faltan palabras para describir con fidelidad lo que experimentamos (Eisner, 1991), por lo que recurrimos al arte y a la metáfora u otras formas artísticas para expresar lo que las palabras no siempre pueden decir, por lo que nuestra capacidad de comprensión depende, con frecuencia, de nuestra capacidad de imaginación, de formar imágenes mentales relacionadas con lo que queremos transmitir, por eso, usar el proceso de creación artística y su comunicación, nos parece idóneo para cambiar prejuicios y aprender o asimilar ideas nuevas.

Decidimos que el teatro de sombras por su sencillez, podía ser un gran recurso para cumplir con nuestro objetivo. A nivel educativo Cajas-Travez (2023) lo defiende como un recurso educativo y didáctico de gran utilidad para el proceso de aprendizaje-enseñanza, al impulsar que se exploren diferentes puntos de vista y emociones, empleando el juego. Otros beneficios son mejorar el pensamiento lógico, las habilidades cognitivas e impulsar el desarrollo personal, social y académico de los mismos, además de promover el trabajo colaborativo. Para Cifo y Ureña (2022) impulsa, además, al estudiante a participar en los diferentes procesos de educación, promoviendo la espontaneidad, creatividad e imaginación. A nivel de EA, facilita adquirir un conocimiento del arte escénico, mejorando la comprensión de cómo se representa un espectáculo, también causa efectos positivos sobre la identidad propia y la de terceros, ayudando a comprender la sociedad, les ayuda a experimentar con las distintas lenguas y códigos, permitiendo mostrar al espectador emociones y pensamientos que son partes del entorno y de la sociedad que afectan al colectivo, adquiriendo capacidades críticas para aportar un juicio valorativo de rigor y coherente (Velásquez, 2006).

Para nosotras, a esos beneficios citados, les sumamos algunos extras en línea con nuestro contexto, y es el que la actuación, al ser tras una estructura de teatro tapada, otorga una menor exposición del actor o actriz, para que no sientan vergüenza o timidez actuando, también nos permitía crear personajes sin excesiva complicación, al ser figuras planas tipo silueta. Dicha sencillez resulta adecuada para una iniciación a la dramatización con una temática de igualdad y no violencia.

## 2. LA SITUACIÓN

En efecto, comprobamos que el alumnado masculino del grupo de 4º de la ESO mostraba resistencia a trabajar temáticas de igualdad de género en la asignatura de Expresión Artística, reconociéndose la actitud hostil por resoplidos y comentarios abiertos que buscaban y encontraban la complicidad de otros varones.

La situación no se podía pasar por alto y se dedicó una hora para debatir dicha actitud cerrada, donde muchos expusieron sus reticencias y se generó un intenso debate entre defensoras y detractores, de donde se pudieron extraer algunas conclusiones claras del estado de la cuestión en el aula:

- Se evidencia desconocimiento de planteamientos básicos acerca del feminismo.
- Se explicita el hartazgo sobre el tema.
- Se verbalizan bulos recibidos por RRSS.
- Se explicitan sentimientos de incomprensión y desventaja ante lo que consideran medidas de gran beneficio para la mujer en detrimento del suyo propio.

Lo que nos lleva con nitidez a lo que Donoso-Vázquez y Prado-Soto (2014) identifican como neomachismos:

- La certeza absoluta de que la igualdad real y formal de mujeres y hombres se ha conseguido y ya no es necesaria ninguna lucha feminista.
- La discriminación positiva ya no es necesaria y, además, discrimina al hombre.
- Se da un giro a la discriminación presentando al hombre como víctima de opresión basada en el género, encadenado en un sistema que favorece a las mujeres en todos los ámbitos.
- Reventar la ideología feminista: se puede observar claramente el intento de apropiación de parte del lenguaje feminista, desde un uso erróneo y distorsionado, alterando su significado con el fin de desvalorizar, menospreciar y difamar la lucha de las mujeres en todos los ámbitos.

A la vista de la presente situación, quisimos modificar el proyecto para que fuesen ellos mismos quienes indagasen en las situaciones y creasen historias en las que se cuestionaran los discursos opresivos y de rechazo hacia la igualdad y la discriminación de la mujer o el hombre por razones de sexo, buscando que empatizasen con el discurso creado al elaborar una historia y representar luego a los personajes, mediante una puesta en escena utilizando el teatro de sombras.

### 3. LA INTERVENCIÓN

Contamos con un grupo natural de alumnado de edades comprendidas entre 15-17 años, de los que 10 son alumnos y 7 son alumnas, sumando un total de 27 discentes, que cursan la asignatura optativa de Expresión Plástica en Educación Secundaria. Del presente grupo y en relación con las alumnas, podemos considerar a dos con la condición absentistas, por lo que computaremos como 15 estudiantes dentro del grupo femenino.

Los objetivos didácticos principales propuestos son:

- Conocer el feminismo, la problemática del feminismo y cómo este se ve afectado por las *fake news*.

- Cuestionar los discursos de odio procedentes de RRSS.
- Transmitir de manera artística mensajes sobre la igualdad y el respeto.

En relación con los objetivos didácticos secundarios y vinculados con las competencias específicas de la materia, han sido:

- Conocer formas artísticas de expresión y de divulgación de mensajes. El teatro de sombras.
- Conocer y aplicar estrategias de actuación (voz, luz, efectos especiales, etc.).
- Aprender el proceso de transformación creativa (objetivo, idea, historia escrita, *storyboard*, diseño de personajes y escenarios, efectos especiales y representación final).

Específicamente, podemos decir que la implementación ha seguido los siguientes pasos de manera progresiva:

1. Debate en el aula sobre sus opiniones respecto a la discriminación de género y sobre las fuentes en RRSS de las que toman dichas ideas.
2. Encuesta/sondeo sobre sus opiniones y aficiones orientada, en parte, a la intervención que tendrán con ellos y ellas el alumnado de Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Málaga en la celebración de las *VII Jornadas Clara Peeters*.
3. Lecturas sobre el *astroturfing* y sus técnicas en redes.
4. Elaboración, de manera individual, de una historia que defienda la igualdad entre géneros y la no violencia y respeto mutuo.
5. Por grupos de tres componentes se leyeron entre ellos y ellas los cuentos y seleccionaron aquel que por temática y adecuación al teatro de sombras resultaba más conveniente.
6. Conversión de la obra escrita en guion teatral; elaboración del *Story Board*.
7. Búsqueda de información sobre el teatro de sombras.
8. Elaboración de bocetos sobre los personajes y conversión en siluetas sobre cartón, así como otros elementos para su representación.
9. Aprendizaje de guiones y práctica de la puesta en escena de la obra.
10. Práctica sobre efectos lumínicos de la proyección, de las propias voces y de otros efectos especiales sonoros.
11. Puesta en escena en el aula con la coevaluación entre los compañeros y compañeras.
12. Asistencia a las *VII Jornadas Clara Peeters* de la UMA para escuchar conferencias temáticas y recibir talleres diseñados “exprofeso” por un grupo de estudiantes de Máster en Educación Secundaria.
13. Puesta en escena ante el alumnado de Educación Primaria.

## 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El Debate, emergen los problemas

El debate espontáneo que se produjo en el aula ante la propuesta de trabajar sobre igualdad y violencia de género puso de manifiesto que una parte del grupo, principalmente masculina, se oponía por motivos varios entre los que destacaron comentarios y actitudes que se detallan.

a. Sentirse no incluidos en ese cuidado. b. Considerar que la búsqueda de igualdad ya no era necesaria porque las mujeres no tenían ningún ámbito vetado. c. Que esa discriminación positiva era injusta con ellos.

d. Que era injusto adaptar pruebas físicas para mujeres en algunos ámbitos.

e. Que era contraproducente socialmente la reserva de cupos en algunas oposiciones en las que era crucial la fuerza física.

f. Recomendaron al grupo seguir a cierto *influencer* conocido por sus comentarios machistas

g. El grupo, principalmente femenino, que quiso contrarrestar algunas de las afirmaciones debía ser especialmente asertivo para defender sus puntos de vista con determinación, quedando una parte de ellas en silencio, dando la impresión de intimidadas

h. Se apreció en ellas una falta de formación y conocimientos para rebatir los comentarios machistas.

i. Pese a ser menores en número, a los chicos se les apreció defensa de sus argumentos como equipo, como si fueran un “clan”. Mientras que el grupo femenino contestaba aleatoriamente sin percibirse unidad.

j. Dio la impresión de que ellos estaban “informados” vía RRSS respecto a la defensa de sus intereses, mientras ellas para su defensa recurrían al sentido común de lo que debe ser la igualdad sin recurrir a datos formales ni informales.

- k. En determinados momentos, el sector femenino buscaba con la mirada a la docente para reforzar sus posiciones.
- l. Algunos alumnos que habitualmente son razonables, se alinearon con el grupo machista y, más tarde, estuvieron justificándose ante algunas alumnas y ante la misma docente.
- m. Salieron términos como “feminazi” y “feministas falsas”.

Este debate nos ofreció un retrato de la situación de dicho tema entre el alumnado y que, por lo hablado con otros docentes, parece ser la nueva realidad en las aulas de los institutos, dejándonos clara la urgencia de una intervención.

Dos lecturas extraídas del libro “*Confesiones de un Bot Ruso*” (Bot Ruso, 2022) y reflexión sobre lo que nos llega por Internet y cómo nos incentiva el odio.

Se hacen conscientes de la manipulación orquestada en redes, algo que podían intuir pero que, ahora, ya tienen conciencia.

Contenido de los cuentos inventados

**TABLA 1.** *Triangulamos temas centrales en las narrativas, con género del personaje principal y del autor de la historia*

| Asunto principal                            | Personaje principal |       | Autor   |
|---------------------------------------------|---------------------|-------|---------|
| Deporte masculinizado                       | chica               |       | chico   |
|                                             | chica 5             |       | chica 5 |
| Violencia de género                         | chica 7             |       | chica 7 |
|                                             | chico               |       | chica   |
|                                             | chica               |       | chico   |
|                                             | chico 2             |       | chico 2 |
| Bullying por profesión no alineada con sexo | chico 2             |       | chica 2 |
|                                             | chica               |       | chico   |
|                                             | chico               | chica | chico   |
| Bullying por no seguir al resto             | chico               |       | chico   |
| Muñecas, gustos femeninos                   | chico 2             |       | chico 2 |
| Acoso sexual                                | chico               |       | chico   |
| Violencia psicológica familiar              | chica               |       | chica   |
| Acciones masculinizadas (coches)            | chico               |       | chica   |

Fuente: Elaboración propia

El tema que ha tenido más historias ha sido el de Violencia de Género con 11 relatos, de los que 7 las autoras son chicas y la protagonista de la historia también es chica. Sólo un chico ha escrito sobre el tema en el que la protagonista era una chica, y 2 chicos en los que los protagonistas eran chicos.

En los relatos de ellas se da el patrón común de que el padre ejerce violencia sobre la madre y las hijas, que directa o indirectamente, sufren la situación, ayudan a la madre a salir de la situación, buscando ayuda en servicios sociales o policía. En los relatos de los chicos, la víctima es el hijo que, o bien en casa o bien en el colegio, sufre por su homosexualidad. En el caso del chico con protagonista femenina, es una amiga la que le ayuda a salir de la situación.

Encontramos que es un tema que preocupa más al sector femenino, probablemente porque conocen casos reales en los que esto sea el detonante de una separación, o bien, porque se perciben como potenciales futuras víctimas, así se lee en dos de los relatos en los que las hijas repiten las historias de las madres, solo que ahora ellas reaccionan. En el caso de los chicos se enfoca a la presión en casa por parte del padre cuando no se cumple con el estereotipo de masculinidad.

El siguiente tema más elegido ha sido el de los deportes masculinizados y cómo se impide a las niñas su práctica con presión grupal o bien vacío social. Cinco chicas han elegido protagonistas femeninas que desean jugar al fútbol y no lo tienen fácil, debiendo ser muy buenas para ser necesitadas en los equipos, o bien recurrir a una caja mágica que muestre el futuro exitoso de la niña jugadora para ser aceptada. Sólo un chico ha elegido este tema, su protagonista era chica y finalmente se “feminizaba” y dejaba sus pretensiones futboleras. Vemos que este último caso encaja con la cultura que vive en su casa este alumno que ve como recomendable este final para que la protagonista se ahorre problemas.

El que apenas 1 chico toque este tema y recomendando inhibirse, nos lleva a pensar que a ellos no les causa una gran preocupación si ellas pueden o no jugar al deporte que quieran. Indiferencia que no se ha dado cuando los temas eran censuradores para ellos.

El tema de los gustos clasificados como “femeninos”, como jugar con muñecas o preferir compañía de chicas en los recreos antes que jugar al

fútbol, han sido seleccionados por 2 chicos cuyos protagonistas eran también varones. En un caso, uno de ellos, sufre presión de su familia, aunque luego lo reconsideran y lo apoyan, en el otro caso, son las niñas compañeras quienes defienden al protagonista.

Vemos, en estos casos, que efectivamente se hacen conscientes de que no pueden jugar a lo que les apetezca sin ser juzgados entre ellos como homosexuales. También se vuelve a hacer explícito que las alumnas son más socorredoras en los malos momentos que los alumnos.

Otro de los temas con un interés equilibrado ha sido el del veto a las profesiones, encontrando 2 chicas con protagonista masculino, lo que nos llevaría a pensar que ellas ven cómo a ellos les cuesta más trabajo entrar en el ámbito profesional feminizado, siendo los propios hombres quienes ejercen ese freno con vetos de carácter social. Un chico ha presentado como protagonistas a chico y chica amigos que se apoyan mutuamente. Y, otro de los relatos por parte de un chico, con una protagonista femenina con relato para no ser discriminada, luego la representaba en el teatrillo caricaturizando maneras y voz e hipersexualizándola. Esta disonancia nos llevó a pensar que realmente el alumno mostraba resistencias personales, a pensar que merecía el puesto de esa profesión.

Otros temas interesantes, pero únicos, son el caso de *bullying* por ser diferente o más inteligente, el cual lo relata un chico y el protagonista es un chico. Apreciamos posible identificación con historias propias. El acoso sexual hacia un chico, es también escrito por un chico y en el que la persona que ejercía el acoso era una mujer. Encontramos el maltrato psicológico de familia tóxica a una protagonista, escrito por una chica y por el lenguaje y recursos usados en la narrativa, nos lleva a pensar que son temas sobre los que ha indagado. La agresión verbal de conductor soberbio a conductora tranquila, que se salda finalmente con multa, ha sido escrita por una chica y el protagonista es un varón.

Como conclusión general a los relatos presentados, colegimos que cada grupo tiene una similar disposición a contar con personajes de su propio género que se puede corresponder con una simple afinidad temática al conocer más casos o, bien, una posible falta de empatía, aunque tendríamos que matizar que en la mayoría de las historias con protagonista masculino, eran las amigas o madres quienes salían a apoyarlos, lo que



denotaría cierta consciencia de una forma de actuar positiva y más empática por parte de las mujeres.

En todos los casos, los protagonistas secundarios que ejercían *bullying* o vetos, eran masculinos, compañeros de colegio, de trabajo, amigos o padres.

Encontramos coincidencia de que en los casos en los que se han presentado a las protagonistas como cursis, “marimachos” o hipersexualizadas, corresponden a los relatos del grupo masculino de la clase que mostró mayor resistencia al feminismo en el debate, aunque a la hora de concretar las representaciones, en algunas de estas historias desaparecieron las connotaciones hostiles, lo que hemos interpretado como un acercarse genuino a la historia que transmitían sin sentirse cuestionados, por ejemplo, uno de los alumnos que cuestionaba en el debate que las mujeres fueran bomberas, representa luego una historia en la que defiende dicha posibilidad.

### Trabajo de taller

El siguiente paso consistió en la elaboración de los personajes con cartón y palillos (figura 1) y en la preparación de las representaciones, el aprendizaje de guiones y el ensayo ya con teatrillo y foco para efecto de sombra.

**FIGURA 1.** Ejemplo de personajes tipo



## Representaciones

Una vez ensayadas y aprendidas las obras, se representaron en el aula y actuaron para sus compañeros y compañeras (figura 2), que procedieron a coevaluar los trabajos. Quedaron mayoritariamente satisfechos y satisfechas de los trabajos realizados, pero conscientes de las posibilidades de mejora para siguientes representaciones al alumnado de Educación Primaria del colegio.

**FIGURA 2.** *Grabando actuación en el aula*



Fuente: Elaboración propia

### - Charlas y talleres: VII Jornadas Clara Peeters UMA

Asistimos a las *VII Jornadas Clara Peeters: Profesorado ante el postmachismo y el postfeminismo* celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA), con un doble objetivo, por un lado escuchar las conferencias inaugurales a cargo del *influencer* SergioOpina que habló de “*Cultura mediática y representatividad: referentes para la igualdad de género*” y el ponente Octavio Salazar Benítez

en referencia a “*La masculinidad como problema, los hombres como parte de la solución*” y, por otro lado, recibir el *Atelier Didáctico: EnseñARTE en POS de la IGUALDAD*, que estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, habían preparado para nuestros estudiantes a raíz de comunicarles nuestras necesidades específicas, para que idearan propuestas interesantes para trabajar dichas resistencias. Los talleres implementados fueron los siguientes: *Las ocultas tras el discurso*; *¿Quién teme al sufragio universal?*; *Del Príncipe Azul al Fuck Boy*; *Miradas*; *Voces del pasado*; y *Publicidad sin filtros*.

De vuelta al centro escolar elaboraron un trabajo sobre lo que habían experimentado, señalando aprendizajes y aquellas cuestiones que más les habían gustado/impactado.

De los comentarios hechos se extrae que les llegó más la conferencia impartida por el *influencer*, que la del catedrático, debido al lenguaje usado principalmente. Pero lo que más les llegó de todas las Jornadas, fueron los talleres realizados, por un lado, debido a que estos se hicieron en grupos reducidos y la interacción entre alumnado de ESO con el del Máster fue cercana y fluida, lo que sirvió para añadir al mensaje implícito en los talleres, el ejemplo de chicas y chicos defendiendo el feminismo sin que ello ponga en cuestión su masculinidad. Se sintieron atendidos/as y tenidos/as en cuenta.

Los talleres fueron amenos y con un enfoque formativo y dialógico pero atractivos.

Las opiniones vertidas fueron todas positivas.

Por último, vieron actuar a la rapera Angy Quadritos que da ejemplo de artista que se adentra en un espacio muy masculinizado, y compartió algunas canciones de letras feministas, esto les resultó también interesante y novedoso.

## 5. CONCLUSIONES

Consideramos que es necesario realizar intervenciones en el aula desde las que trabajar y clarificar las intenciones del feminismo y acompañarlas

de metodologías que estimulen el pensamiento crítico, no sólo respecto a los contenidos sobre igualdad de género, justicia, respeto y libertad, sino a comprender que la maquinaria publicitaria encubierta facilita que distintas ideologías jueguen “sucio” manipulando a la sociedad, incentivando actitudes contrarias al equilibrio y bienestar social, haciéndoles creer mentiras al alumnado, que incentivan el odio hacia sectores más débiles, no sólo son ataques al feminismo.

En una sociedad que busca el progreso en este siglo donde la interculturalidad es una realidad, los discursos extremistas están fuera de lugar en todos los ámbitos, no sólo en el educativo, pero es en nuestro campo precisamente, donde mediante recursos educativos y dialógicos, podemos hacer que el alumnado vuelva a la racionalidad y el humanismo de las seductoras garras de los extremismos que les alientan a una falsa posición de superioridad, en unas edades en las que la pertenencia a un grupo de poder es muy seductor.

Para que estas propuestas educativas funcionen, también es necesario el fomento de la empatía, justo cuando reciben mensajes del tipo “*The fundamental weakness of Western civilization is empathy*” por parte de líderes como Elon Musk (Wazer, 2025) que tanto está haciendo por desestabilizar los equilibrios sociales transmitiendo a la juventud formas dictatoriales de ejercer el poder sin compasión.

El feminismo pone en peligro los privilegios que por siglos han beneficiado a una mitad de la población, por lo que educar en la ética y en valores de igualdad, por encima del egoísmo, es el salvoconducto para lograrlo, ya que vamos a necesitar a hombres y mujeres que defiendan un mundo justo y equilibrado, capaces de discernir lo justo y verdadero de los cantos de sirena que quieren recuperar los privilegios perdidos.

Para convencer y no vencer, se precisa despertar la empatía y un tiempo de diálogo. Para llegar progresivamente a nuestro objetivo, en nuestra propuesta, involucrar el arte como mediador del discurso funciona como coadyuvante de naturalizar, sin enfrentamiento dialéctico, lo razonable de la equidad y respeto entre sexos y géneros, haciéndoles copartícipes en la difusión de ese mensaje.

Por ello y por los resultados comprobados, pensamos que nuestra propuesta es beneficiosa y ha cumplido con su cometido, aunque sea en un pequeño grupo de alumnado. Pensamos que es replicable en otros contextos, adaptando y compensando con otras actividades las que no pudieran ser similares y animamos a los y las docentes a posicionarse activamente para promover actitudes críticas y, al mismo tiempo, empáticas, desde el conocimiento de cómo las RRSS tratarán de manipularles.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Financiación: Proyecto I+D+i FREEDOM (Referencia: PID2022-141057OB-I00). Convocatoria 2022 «Proyectos de Generación de Conocimiento». Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Universidades y Cofinanciado por la Unión Europea.

*VII Jornadas Clara Peeters: Profesorado ante postfeminismo y postmachismo* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, por articular el espacio para interactuar simultáneamente a distintos estamentos educativos (Secundaria, Grado, Máster y docentes) para investigar, conocer y divulgar el feminismo en la educación.

## 7. REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Ediciones Paidós.
- Bot Ruso (2022). *Confesiones de un bot ruso*. Debate.
- Cajas-Travez, J. D. (2023). *El teatro de sombras en el desarrollo de las secuencias lógicas temporales en los niños del nivel Inicial* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. UTA.  
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/39173>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Otero-Gutiérrez, G., & Monreal-Gimeno, C. (2023). La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado. análisis de estrategias coeducativas. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 129-144.  
<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2023.v32.n70.p129-144>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

- Cavero-Prieto, S. (2019). *Evolución de las actitudes y conductas machistas, en los últimos veinte años* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. GREDOS. <http://hdl.handle.net/10366/141386>
- Cifo, M. I., & Ureña, N. (2022). El teatro de sombras corporales como recurso didáctico para trabajar la expresión corporal y la interculturalidad en Educación Infantil. *Didacticae*, 12, 107-123. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.107-123>
- Donoso-Vázquez, T. y Prado-Soto, N. (2014). Neomachismos en espacios virtuales. En T. Donoso-Vázquez (Ed.). *Violencias de género 2.0* (47-56). Kit-book.
- Efland, A. (1997). El currículum en red una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42, 96-109.
- Eisner, W. E. (1991). *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. Conferencia del Symposium Internacional «Desarrollo Humano y Educación». Universidad Complutense.
- Eisner, W. E. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós Educación.
- Garzón, C., & Sanz, S. (2012). La Motivación Y Su Aplicación En El Aprendizaje. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. <https://acortar.link/kJDIUS>
- Pérez, A., Noguerol, M., & Méndez, A. (2017). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 5-10. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8837>
- Vázquez, A. (2019). Feminismo y educación: Una intervención educativa para la igualdad de género en educación infantil. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. UCrea.
- Velásquez, J. (2006). *Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UPN.
- Vygotsky, L. S. (1995). *PENSAMIENTO Y LENGUAJE Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Wazer, C. (10 de marzo de 2025). Yes, Musk said 'The fundamental weakness of Western civilization is empathy.' Here's context. Snopes. <https://www.snopes.com/fact-check/elon-musk-empathy-quote/>

## LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y AFECTIVAS DE MADRES DE LA CAPV PARA PREVENIR Y ATENDER LAS CIBERVIOLENCIAS MACHISTAS EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

---

ESTIBALIZ LINARES BAHILLO  
*Universidad de Deusto*

MARÍA SILVESTRE CABRERA  
*Universidad de Deusto*

RAQUEL ROYO PRIETO  
*Universidad de Deusto*

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del proyecto “*Cyber-Resistance: ante la tercera brecha digital de género y ciberviolencias en la infancia: coeducación, oportunidades y resistencias*” (PID2022-141970OA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de RETOS 2022- Proyectos de Generación de Conocimiento; y realizado por el Equipo Deusto Valores Sociales.

El capítulo recoge algunos de los resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados con familias de menores y adolescentes (2-14 años) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), con el principal interés de identificar, a través de sus experiencias y opiniones, las posibles ciberviolencias machistas que se dan en la infancia y adolescencia, y las estrategias educativas y afectivas que emplean para prevenirlas y/o atenderlas.

Para ello, primero, se presenta una breve revisión de la literatura, que aborda las ciberviolencias machistas, su contextualización en la infancia y adolescencia, y el papel de la familia como agente de prevención y acompañamiento ante estas formas de agresión. Tras ello, se describen

los objetivos de este capítulo, la metodología empleada, y, finalmente, se recogen los resultados de la investigación y las conclusiones.

### 1.1. LAS CIBERVIOLENCIAS MACHISTAS

Debido a la convivencia social-digital, nuestras formas de interactuar, comunicarnos y relacionarnos han cambiado. Vivimos en la “sociedad de la información” caracterizada por la velocidad, la rapidez e instantaneidad, y condicionada por los aparatos electrónicos y las Tecnologías de Relación, Información y Comunicación (TRIC) (Castells, 2005; Instituto de la Mujer, 2008; Zafra, 2010).

Es indudable que estas TRIC nos han dotado de comodidades, posibilidades y avances tecnológicos. Sin embargo, este desarrollo tecnológico, social y cultural, también ha traído riesgos digitales marcados por condicionamientos tradicionales provenientes del mundo “real” u “off line”, como el diseño y consumo de productos y contenidos digitales, vinculados a las opresiones y privilegios/discriminaciones que nacen del sistema heteropatriarcal, racista, capacitista, capitalista... (Zafra, 2010; Salamanca et ál., 2019; Jaspal, 2016; Sevi, 2019; Wajcman, 2004).

Es más, las últimas investigaciones —y muy particularmente las relacionadas con la Inteligencia Artificial (IA)— han querido comprobar e investigar si los nuevos canales digitales, así como la propia IA generan nuevas formas de violencia, o si por el contrario, resultan herramientas útiles de detección y atención de estos modos de ciberviolencia (Eckstein y Danbury 2020; PenzeyMoog y Slakoff 2021).

No obstante, la revisión de los diferentes estudios que abarcan la problemática plantea aún retos importantes: por un lado, existe una diversidad terminológica y una conceptualización poco acotada: *sexting*, *grooming*, sextorsión, ciberbullying, acoso por parte de la pareja a través de las nuevas tecnologías... (INTECO, 2011; Gobierno Vasco, 2013; Buelga et ál., 2010; Lenhart, 2009; Strassberg et ál., 2012); y por otra, no existe un consenso claro en las diferencias de victimización y los orígenes de la agresión. De hecho, muchas de las investigaciones se centran en datos cuantitativos, y no estructurales y cualitativos de la



situación, ni tampoco desde una lectura feminista (Ryan, 2017; Tajahuerce et ál., 2018).

Una de las pocas propuestas terminológicas encontradas es la establecida por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014: 27), quién define el “ciberacoso por razón de violencia de género” como: “aquellos comportamientos que, utilizando las TIC, tienen como objetivo la dominación, la discriminación y, en definitiva, el abuso de la posición de poder donde el hombre acosador tiene o ha tenido alguna relación afectiva o de pareja con la mujer acosada”

Por otra parte, la Estrategia Estatal para combatir las violencias machistas 2020 - 2025, define la "Violencia ejercida o facilitada a través de la tecnología" como “Violencia digital”, entendiendo que esta alude a la dimensión digital de la violencia contra las mujeres cometida en línea y facilitada por la tecnología (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020: 275). Dicha violencia adquiere múltiples manifestaciones con diversas formas de intimidación (muchas de ellas nombradas con neologismos), como pueden ser las siguientes: el acoso en línea, la suplantación de identidad, seguimiento y recopilación; acoso sexual en línea, amenaza de difusión de contenido privado, odio sexista digital...

También conviene recordar que la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual recoge explícitamente que la violencia sexual digital se comprende como la difusión de actos de violencia sexual a través de medios tecnológicos, la pornografía no consentida y la extorsión sexual. Es más, diferentes estudios consultados indican que, de todas las formas de ciberviolencia, las más perpetradas contra las mujeres son las sexuales (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Linares et ál., 2019; Montes-Vozmediano et ál., 2018; Lovelock, 2019).

Atendiendo, pues, a esta pluralidad de definiciones, y queriendo ubicar la presente investigación desde un prisma feminista se considera conveniente hablar de *ciberviolencias machistas* como formas de ejercer violencia para sostener los mandatos, códigos e ideas patriarcales, también en el mundo digital. De este modo, hablaremos de *ciberviolencia sexista* como violencias digitales que se dan contra las mujeres y

corporalidades femeninas; y de las *ciberviolencias sexuales*, como violencias digitales que generan espacios intimidatorios y agresivos contra la sexualidad femenina (Linares et ál., 2019). Utilizar esta terminología nos permite, asimismo, atender ciberviolencias que se dan contra las masculinidades y feminidades disidentes, y el colectivo LGTBIQ+.

Estas formas de agresión provocan que la intensidad y el daño con la que se produce pueda ser mayor, ya que: 1) el anonimato del agresor posibilita una mayor impunidad; 2) las agresiones pueden sucederse permanentemente, muy rápido, y por un gran número de personas a la vez e instantáneamente; y 3) el acoso es ejercido ante una gran “audiencia” y con gran difusión (Mascheroni y Cuman, 2014; Tajahuerce et ál., 2018; Ryan, 2017).

## 1.2. LAS CIBERVIOLENCIAS MACHISTAS EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Ante esta realidad se halla que las personas adolescentes y menores son colectivos especialmente vulnerables, primero, por el desarrollo vital en el que se encuentran, y segundo, por la alta exposición que experimentan. Los últimos estudios indican que el acceso al mundo tecnológico se ha adelantado a edades tempranas; en concreto, este se produce a los 3 años a través de dispositivos como la Tablet, a los 5 años empiezan a utilizar videojuegos, y a partir de los 8 años, y especialmente a partir de los 11, las y los menores están totalmente integrados en las redes sociales, siendo las más usadas: WhatsApp, Instagram, TikTok y YouTube (Delgado et ál., 2024; Weimann y Masri, 2020; Kennedy, 2020; Brush et ál., 2023).

Es indudable que en la actualidad la infancia está digitalizada, por lo que los estudios emergentes comienzan a plantearse los riesgos a los que pueden estar expuestas y expuestos los menores. Según los datos obtenidos a nivel estatal por la Universidad Complutense de Madrid, el 10,7% del alumnado entre 9 y 11 años reconoce haber sufrido una situación de maltrato entre iguales a través de dispositivos digitales; siendo las chicas, frente a los chicos, quienes perciben en mayor medida haber sufrido estas agresiones (12,7% *versus* 8,7%) (Díaz-Aguado et ál., 2023). En este sentido, Linares et ál. (2019) sostienen que las chicas

son potencialmente más agredidas que los chicos, siendo las formas de agresiones más habituales las agresiones sexistas y sexuales.

Otro riesgo que también está siendo de especial atención en los estudios actuales, es el acceso a contenido heterosexista y pornográfico. En España, Save the Children (2020) reporta que el 70% de los adolescentes entre 12 y 17 años han consumido pornografía, lo que plantea importantes preocupaciones en torno a la distorsión de la realidad que las nuevas generaciones pueden tener sobre su sexualidad y prácticas sexuales, y específicamente sobre el trato hacia las mujeres.

Según un estudio de Paul y Shim (2008), las primeras experiencias sexuales, especialmente de los chicos, suelen darse a través de este contenido, lo que lleva a que desde jóvenes puedan ir aprendiendo este tipo de prácticas, y naturalizando conductas y agresiones sexuales. Se puede decir que la cultura de violación comienza a articularse desde edades tempranas.

### 1.3. LA FAMILIA COMO AGENTE DE PREVENCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

Estudios recientes señalan la necesidad de comprender a las familias como agentes de acompañamiento y prevención de riesgos digitales (Sabater et ál., 2017; Blanco y Orgaz, 2024). Es más, desde una visión sistémica y atendiendo a que nos encontramos en una realidad impregnada de TRIC, es incuestionable que las tecnologías se han permeabilizado en las dinámicas y roles familiares.

Dans y Muñoz (2021) sostienen que las familias deben formarse en la gestión emocional y comunicativa para asegurar buenos acompañamientos y dar pautas de ciberseguridad. Por su parte, la investigación Europea Eu-Kids (2020) muestra que las familias utilizan diversas estrategias ante la integración de las TRIC en sus dinámicas, como la negociación, la vigilancia y el control, los límites de usos, y el acompañamiento. Específicamente, este estudio señala que las estrategias más comunes son las de la vigilancia y el control, y el establecimiento de límites.

En esta misma línea, Rodríguez y Estrada (2019) señalan que las familias tienen importantes carencias en el acompañamiento y gestión de las TRIC desde un prisma más emocional y social, de forma que las

estrategias que suelen implementar se orientan a la monitorización y el control, es decir, ver y seguir lo que las y los menores ven y siguen.

Blanco y Orgaz (2024) aseguran que la implementación de estas estrategias se debe al propio discurso del miedo con el que conviven las familias. Según estos autores, entre las familias se ha construido lo que denominan como *FOMO*, es decir, un miedo constante a lo que puede suceder en la Red. En muchas ocasiones, aún no ha ocurrido nada, y las familias no saben a qué se debe ese miedo, pero las familias están en un estado de constante alerta e hipervigilancia ante lo que pueden estar haciendo sus hijas e hijos.

Si bien cada vez son más los estudios que investigan en torno a las dinámicas familiares y la gestión de las TRIC, estos no suelen integrar perspectiva de género; por lo que se considera imprescindible abrir preguntas y procesos en esta dirección.

## 2. OBJETIVOS

- Identificar desde perspectiva interseccional las ciberviolencias machistas —incluidas las perpetradas por la Inteligencia Artificial (IA)— que se dan en la infancia y adolescencia de la CAPV.
- Concretar desde perspectiva de género los posibles sesgos, dificultades y retos que tienen las familias de la CAPV para atender e intervenir en las ciberviolencias machistas.
- Visibilizar las estrategias educativas y afectivas que emplean las familias de la CAPV para prevenir y/o atender estas situaciones.

## 3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología cualitativa, ya que esta permite recoger la visión y percepción de las personas implicadas, para así obtener una comprensión más profunda de los significados y definiciones de la situación que se viene analizando (Salgado, 2007).

Entre las técnicas interpretativas, se ha optado por los grupos de discusión, ya que estos siguen los fundamentos clásicos de la metodología

cualitativa, y permiten profundizar en diálogo abierto con las y los participantes (Barbour, 2013), tratando de reducir las relaciones de poder entre quienes proponen y conducen mínimamente la conversación y quienes participan en ellos como informantes, en coherencia con los propósitos de horizontalidad que persiguen las investigaciones feministas (Kamberelis y Dimitratis, 2017). En este sentido, se buscaba profundizar en las percepciones de las familias con menores a cargo, ahondar en sus dinámicas y sesgos de género, y averiguar sus estrategias de afrontamiento contra las ciberviolencias machistas.

En la muestra han participado un total de 41 madres y 8 padres con menores a cargo entre los 2 y 14 años. Para garantizar la representatividad de la muestra con respecto a la realidad sociodemográfica de la CAPV, los grupos de discusión se han llevado a cabo atendiendo al criterio de rural/urbano. Sin embargo, por lo que respecta al género y al origen, al tratarse de una convocatoria abierta, han participado mayoritariamente mujeres blancas; lo que de entrada muestra una realidad sesgada, pero significativa. Tal y como se puede apreciar, en los ámbitos de participación escolares se permeabilizan sesgos de género y asimetrías de poder por razón de etnia y origen, lo que nos dibuja una comunidad educativa que requiere cuanto menos ser analizada.

## 4. ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE MADRES: RIESGOS Y AFRONTAMIENTO

### 4.1. RIESGOS PERCIBIDOS Y MIEDOS SENTIDOS

El análisis de los testimonios de las madres revela que viven con preocupación la relación de sus hijas e hijos con los dispositivos móviles, internet y el mundo online. Una preocupación que, en la mayoría de los casos, viene acompañada de bastante desconcierto y desconocimiento sobre cómo actuar. Los principales riesgos que asocian al hecho de que sus hijas e hijos entren en contacto con el mundo online a través de diferentes dispositivos (móviles propios o ajenos), tienen que ver con la dependencia que esta genera, el impacto que puedan tener en la salud mental, los riesgos asociados al ciberbullying o el acceso a material

inadecuado. Asimismo, también se comenta como riesgo la reproducción tóxica de los roles de género y el aislamiento social.

La exposición no controlada a contenido dañino, como pornografía, violencia explícita y otros materiales inapropiados, es uno de los mayores temores expresados por algunas madres, que temen que el acceso a este tipo de contenidos pueda distorsionar la visión de la realidad de sus hijas e hijos, afectando negativamente a su desarrollo emocional y psicológico.

Muchas de las madres participantes son conscientes de que existe un claro riesgo de que haya una exposición no deseada de datos personales en plataformas y redes sociales debido a la ausencia de controles sobre la privacidad. Asimismo, aun siendo conscientes de estos riesgos, revelan su impotencia para ejercer o promover dicho control. Varias de ellas afirman que les faltan herramientas y recursos para supervisar adecuadamente el uso de internet y dispositivos digitales, por lo que sienten que no pueden ejercer un control eficaz sobre el acceso a contenidos inapropiados ni sobre sus interacciones digitales. Uno de los miedos más mencionados, en este punto, ha sido el de que, sobre todo las hijas, compartan imágenes personales sin ser conscientes de los peligros que eso puede entrañar. Persiste la tendencia de poner más el foco en la potencial víctima y en la supuesta irresponsabilidad de sus actos, más que en el mal uso de esa información por terceros o, incluso, por iguales. Sin embargo, sí se recoge una clara conciencia de la situación de clara vulnerabilidad en la que viven sus hijas e hijos debido a su corta edad. También está presente el temor a que puedan verse expuestos a comportamientos abusivos, ya sea por medio de acoso en línea o el contacto con desconocidos. Llevado a su extremo, algunas madres mencionan como preocupaciones sentidas cuestiones como el ciberacoso, el *grooming* y la posibilidad de que los niños y niñas se conviertan en agresores o en víctimas de violencia digital. El peligro de que imiten conductas tóxicas o perniciosas también se vive con miedo.

Al hablar de riesgos físicos, las intervenciones se centran, sobre todo, en la presión estética que sufren las niñas, ya que se considera que las redes sociales y otros medios digitales promueven estereotipos de género y un mandato estético inabarcable que exagera las expectativas sobre el cuerpo y el comportamiento. También se menciona como

riesgo el hecho de que los contenidos sexistas y racistas, presentes en el mundo online, sean una mala influencia en la construcción de los marcos identitarios y relacionales de las niñas y niños. En este sentido, muchas madres son conscientes de que, a esas edades, no han desarrollado suficientes habilidades críticas para discernir entre la información real y la falsa, lo que sin duda afecta a su comprensión e interpretación del mundo. Ese riesgo se multiplica en el mundo online ante el potencial que tiene la inteligencia artificial de manipular o crear contenidos e imágenes y la frecuencia con la que se difunden falsedades en las redes sociales. Con todo, es bastante mayoritaria la idea de que son las niñas las que corren mayores riesgos particularmente en temas como el acoso en línea, la presión social y la exposición a contenidos sexualizados.

Una constatación que se deriva del análisis de las palabras expresadas por las madres participantes es la toma de conciencia de que se ha agrandado la diferencia generacional debido, en gran parte, al diferente uso que se hace de las TRICS, lo que las lleva a percibir como un riesgo añadido una creciente desconexión entre ellas y sus hijas e hijos.

A continuación se recogen algunas manifestaciones de estas madres sobre los riesgos mencionados:

#### Ciberbullying:

A mí más miedo, fijate, ¿eh?, que, en un momento dado, yo qué sé, estén en el baño y le hagan una foto de un culo, a mí, pues, al final es un culo, un culo tenemos todos, pues, bueno, no me gustaría, pero más miedo que eso me da el tema de los grupos que mediante el móvil van a atacar a otros, o sea, el más, o sea, el acoso que eso, o sea, el poder hacerle daño a alguien a través de eso, que te puedes escudar porque no te ven. Y al final, sí, cuando estás muchos, pues... (F9)

Riesgo de imitar comportamientos dañinos o inadecuados o de interiorizar actitudes dañinas:

La forma de comportarse, la manera de hablar... que hablan, imitan todo lo que oyen, lo imitan todo, todo. Da igual que sea bueno, que sea malo. (F23)

A veces pones un contenido y de repente, el programa salta otra, otra y otra, y aparecen esos memes que yo no les veo ninguna gracia, pero te das cuenta de que ya van entrando ideas, ideas machistas, sexistas, racistas. (F13)

La manipulación y la suplantación:

Me preocupa lo que juegan online, qué tipo de personas y edades juegan con ellos... hay cuentas de adultos ahí... me preocupa que pueda haber gente suplantando la identidad de niño. (F16)

Dependencia y adicciones:

Ese es el enganche, que tenga un poder, la adicción que te crea, o qué es lo que puede entrar por el móvil para captar o para atraer a tu hijo. (F21)

Me preocupa muchísimo el tema de la adicción... su proceso de socialización lo veo más complejo... Las familias sufren muchísimo con el tema de adicciones a videojuegos. (F15)

Riesgo de acceso a contenidos inapropiados:

Yo estoy muy perdida, no sé en qué puede entrar en el móvil. No sé los dibujos animados que pueden ver los de 4 años tampoco, pero bueno. (20)

Un vídeo, únicamente era cosas en el suelo, me da igual si eran globos, lacasitos, y pasaba un coche, una rueda por encima. O sea, que en realidad no tiene nada malo, pero tampoco es muy normal engancharse a ese tipo de vídeos, ¿no? (F21)

Sesgos de género y prevalencia de los estereotipos de género en la interpretación que las madres hacen de la conducta de niñas y niños, que también implica la percepción de diferentes riesgos para niñas y niños:

Si tuviera un hijo, igual me preocupo porque mi hijo no haga esas conductas que no me gustaría que hiciera, y en cuanto a ser madre de una hija, me preocupa que le puedan hacer ese daño. (F20)

Hubo una temporada que a las niñas aquí les dio por perrear, y le perreaban al crío y era un juego porque para ellas era un juego, pero el



crío se sentía violento. Se enfadaba, se echaba a correr y al final las pegaba. Claro, al final, joder, creó ahí una situación un poco violenta. Yo decía: “¿por qué las niñas tienen que ir a perrearle al niño si les está...? ¿Qué es un juego? Sí, pero si es al revés, ¿qué pasaría? ¿Si va el niño a perrearles a ellas, qué? ¿En este momento qué hacemos?” Nos echamos todos las manos a la cabeza. Y eran las niñas las que iban y era el niño el que echaba a correr y al final, se sentía mal y decía: “¡es que me vienen a perrear!”. Y todas esas cosas salen de los vídeos de YouTube, no les sale de verlo en casa. (F22)

Ellas tienen más tendencia a hacerse fotos... De hecho, estoy recordando varios casos de acoso a niñas y no recuerdo ninguno de niños. (F4)

Presión estética:

y yo creo que ahí más las niñas, pues eso, con todos estos vídeos del TikTok de las super monas, yo el otro día estaba currando y le dije a una compi, digo: “mira”, me quedé flipada. O sea, unas chicas más jóvenes, más pequeñas que los nuestros... (...) Con unas uñas así de... [Rosalía —dice otra madre—] (...) Bueno, no eran como cuando vas a hacerte la manicura. Vamos, eran así. Los labios super rojos. Me decía mi compi, dice: “yo es que las he visto así con él... O sea, el... Unos shorts de leopardo”, que yo es que me quedé flipada. (F3)

sí que hace poco, pues, por ejemplo, salió en la tele, ¿no? Que habló una dermatóloga y decía que al final a las crías les da por coger y ya, con estas edades, pues que si limpiezas de cutis y que se van al Primor y se compran no sé cuántas cremas. Que decía: “es perjudicial para ellas porque ahora mismo eso no lo necesitan”. (F3)

Sexualización de las niñas:

Desde que son súper pequeñas, están súper enfocadas. (F29)

Ya se ponen a maquillarse, a hacerse selfies. (F26)

Súper hipersexualizadas. “No, no es lo que a mi hija le gusta” No es que todo lo que tu hija ve y todo lo que está mostrando el mundo a las niñas... (F28)

Actitudes machistas y la pornografía como referente de conductas sexuales inadecuadas:

A ver, un poco voy a raíz de hablar de cosas que han pasado. Está muy normalizado entre adolescentes hoy en día besarse, agarrarse del cuello. Ciertas prácticas que no vienen de... Que vienen más de pornografía yo creo y le digo: “¿Tú crees que a la chica le va a gustar que le cojas así del cuello a la primera que le acabas de...? ¿Tú crees?” Claro me mira así: “mi madre está loca”. Y le digo, “¿a ti te gustaría que te cojan del cuello mientras te besan?”, y él cuando lo entienda dirá: “vale”. Lo que pasa es que de momento lo hablas y le digo: “porque eso está en internet”, digo: “en internet vas a tener un montón de opciones. Puedes tener lo que tú quieras ver.” (F4)

La música que más se oye, ahora en la juventud, es el reguetón y las letras son espeluznantes. El porno, la cosificación de la mujer, el machismo que vuelve a resurgir. (F12)

Asimismo, las citas siguientes nos acercan a los sobre miedos presentes en los discursos de las entrevistadas.

- Ansiedad y alarma: Se menciona el miedo a lo desconocido con frases como “*Galduta gaude*” [estamos perdidos] (F32) o “*ay, ze beldurra*” [ay, qué miedo] (F31), reflejando una sensación de falta de control.
- Resignación y fatalismo: Se percibe en frases como “*salduta gaudela, vamos*” [estamos vendidos] (F32) o “*inor, ez dakigu zer dagoen atzetik*” [nadie sabe qué hay detrás] (F33), que sugieren una sensación de que el problema los supera.
- Miedo a la exposición de las y los menores y a incrementar las situaciones de vulnerabilidad y desprotección: Lo que nos da más miedo, creo, al menos a mí, es todo el tema ligado a lo personal, a la red social, a la exposición, a que metan o hablen de tu hijo... (F40).

#### 4.2. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Las madres expresan diferentes estrategias de afrontamiento. Se trata de estrategias que deberían implementarse en diferentes ámbitos

(familia, escuela, amistades) y que persiguen diferentes objetivos (sensibilización, formación y control). En el ámbito familiar se menciona la necesidad de promover relaciones de confianza que permitan poder informar del buen uso de los móviles y prevenir de los riesgos. También se pone énfasis en la educación en valores, así como en mantener normas claras y fomentar actividades fuera del mundo online y de las tecnologías. En suma, en su rol como madres y padres, se reconocen como importantes agentes de socialización que deben formar, informar y prevenir pero que también tienen que ejercer su autoridad y establecer límites claros. En este sentido, se menciona la necesidad de activar mecanismos de control a través de normas claras o instrumentos de vigilancia parental, así como retrasar el acceso a smartphone o a internet, para lo cual se considera importante resistir a la presión social que puede ir en sentido inverso. Un elemento que podría ayudar a resistir sería, por ejemplo, la posibilidad de articular actuaciones conjuntas entre familias y escuela. Al ámbito educativo le piden más formación y mayor concreción en las recomendaciones y formas de proceder. Solicitan más recursos y estrategias prácticas para manejar las presiones tecnológicas y la educación en valores. Alguna madre menciona la necesidad de que esta formación no genere miedos o inseguridades mayores en los niños y niñas. Por tanto, las estrategias mencionadas van desde marcos de confianza hasta instrumentos de control, pasando por la formación para familias y menores. En este contexto también se reclama un mayor apoyo institucional para gestionar los riesgos asociados al uso de dispositivos como el móvil. Estas estrategias muestran que las madres son conscientes de los riesgos y se esfuerzan por mantener un equilibrio entre el control de la tecnología y el fomento de la comunicación abierta con sus hijos. También sugieren que es importante contar con apoyo externo, como el educativo o el de otras madres y padres, para manejar estos desafíos.

Las siguientes citas sirven para ejemplificar las estrategias de afrontamiento que aparecen en las narrativas analizadas.

Educación y confianza en el ámbito familiar:

Lo que hay que hacer es educar... Si no trabajamos en la educación, en la empatía, da igual. (F10)

O educarle en que, o sea, yo pienso, que jamás pase nada, o sea, si alguna vez recibes alguna foto o algo, primero cuéntalo siempre, o sea, yo tengo la suerte de que lo cuentan todo, eso sí me parece importante, o sea, que cualquier cosa que les pase, o que perciban como no tal, que sean capaces de compartirlo en casa. Decir: “Cualquier cosa que recibas, jamás pases nada, ni que a ti te haga gracia, o sea, nunca. (F11)

Control parental:

Yo a mi hija de 9 años le puedo enseñar a manejar una motosierra, pero no le voy a dejar usarla... No tiene la madurez para usarla. Y esto es lo mismo. (F38)

Formación en valores:

Lo que te hace ser malo, entre comillas, o bueno, cuando estás expuesto a algo peligroso, es mucho la educación y la condición de cada uno. (F35)

Responsabilidad conjunta:

Creo que esa información y esa responsabilidad son nuestras, pero la sociedad, las escuelas, la educación, en cualquier lugar, deben ver cuál es el problema y no solo desde nuestra perspectiva. (F42)

Apoyo institucional:

Yo creo que los colegios deben empezar ya a tomar normas... que haya una ley a nivel nacional. (F6)

## 5. CONCLUSIONES

Los grupos de discusión realizados con familias de la CAPV, han permitido indagar en sus percepciones y vivencias sobre las ciber-violencias machistas que se dan en la infancia y adolescencia, para analizar sus posibles sesgos, dificultades y retos, así como las estrategias que despliegan para prevenir o atender estas agresiones.

El análisis de los testimonios recopilados revela una profunda preocupación y temor por los riesgos asociados al uso de la tecnología y el acceso a internet por parte de sus hijas e hijos. Los principales miedos incluyen la dependencia tecnológica, el impacto en la salud mental, el ciberbullying, la exposición a contenido inapropiado y la reproducción de roles de género tóxicos. Las madres también expresan su desconcierto y falta de herramientas para ejercer un control adecuado sobre el uso de dispositivos, especialmente debido a la vulnerabilidad de las y los menores ante contenidos peligrosos. Además, se demanda un mayor apoyo por parte de las instituciones educativas y otros agentes sociales para proporcionar recursos y formación en la gestión de estos riesgos. Las madres abogan por un equilibrio entre el control y la promoción de una comunicación abierta, subrayando la importancia de una colaboración entre familia, escuela y comunidad para proteger a los menores en el entorno digital. A pesar de ser conscientes de las dificultades y de observarse una clara voluntad de implementar estrategias de afrontamiento que combinan la sensibilización, la educación en valores y el establecimiento de normas claras en el ámbito familiar, el tono de preocupación, desconcierto e incertidumbre está muy presente en las intervenciones de las madres en los grupos de discusión de los diferentes centros escolares.

En algunos casos, se observa una tendencia a recurrir al discurso del terror, donde las y los menores son siempre posicionados como víctimas, pero rara vez como agresores. Este enfoque refleja una visión del futuro marcada por la incertidumbre, ya que las madres expresan sentirse sin herramientas emocionales y técnicas suficientes para gestionar el impacto de la inteligencia artificial en la vida de sus hijas e hijos. Coinciden en que las niñas parten de una condición desigual frente a los riesgos digitales, particularmente por los peligros de la sexualización y la violencia estética, que se acentúan en la adolescencia. Por otro lado, los riesgos que perciben para los niños se centran en la pornografía hetero-dirigida y la adicción a los videojuegos. En este contexto, se reconoce una brecha de género clara en los tipos de agresiones y amenazas a las que se enfrentan, siendo las niñas especialmente vulnerables a las agresiones relacionadas con la sexualización y los estereotipos de belleza.

Las ciberviolencias machistas se instauran especialmente en la adolescencia, pero es necesario prevenirlas desde la primera infancia. Para ello, se considera primordial que las familias reciban una formación que promueva discursos más auto-analíticos y les dote de herramientas educativas y afectivas para acompañar y atender a estas situaciones. Asimismo, resulta crucial informar a las familias de la realidad de las ciberviolencias, así como de los recursos que pueden utilizar, lo que puede contribuir a evitar discursos adultocentristas y catastróficos.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Estos resultados son del proyecto “*Cyber-Resistance: ante la tercera brecha digital de género y ciberviolencias en la infancia: coeducación, oportunidades y resistencias*” (PID2022-141970OA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de RETOS 2022- Proyectos de Generación de Conocimiento.

## 7. REFERENCIAS

- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata
- Blanco, M. y Orgaz, C. (2024). El impacto de la tecnología en las familias españolas: Una revisión de la evidencia existente. Centro Reina Sofía de Fad Juventud
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789. Colegio Oficial de Psicología del Principado de Asturias
- Brush, S. et ál. (2023). Objectively measured infant and toddler screen time: Findings from a prospective study. *SSM - Population Health*
- Castells, M. (2005). *La era de la información*. Alianza
- Dans Álvarez-de-Sotomayor, I. y Muñoz Carril, P. C. (2021). Internet y redes sociales: Un desafío a la convivencia familiar. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 123–142. <https://doi.org/10.6018/educatio.463221>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2014). El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y el conocimiento. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2020). *Estrategia estatal para combatir las violencias machistas 2022–2025*. Ministerio de Igualdad
- Delgado, M., Twiga Research & Strategy y 40dB. (2024). *Estudio sobre violencia sexual contra la infancia y la adolescencia en el ámbito digital*. Fundación Mutua Madrileña, Fundación ColaCao y Universidad Complutense de Madrid
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. y Alvariño, M. (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*, Unidad de Psicología preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, <http://bit.ly/3RANt6j>
- Eckstein, J. J. y Danbury, C. (2020). What is violence now?: A grounded theory approach to conceptualizing technology-mediated abuse (TMA) as spatial and participatory. *The Electronic Journal of Communication*, 29(3-4)
- EU Kids. (2020). Informe EU Kids Online: Actividades, mediación, oportunidades y riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática. Universidad del País Vasco (UPV/EHU), INCIBE, ISAK Medio
- Gobierno Vasco. (2013). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales: Una aproximación cualitativa al uso que hacen las redes sociales las y los jóvenes en la CAPV. Servicio Central de Publicaciones de Gobierno Vasco
- INTECO. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: Qué es y cómo prevenirlo*. Instituto de Tecnologías de la Comunicación
- Instituto de la Mujer. (2008). *Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad)
- Jaspal, R. (2017). Gay men's construction and management of identity on Grindr. *Sexuality & Culture*, 21, 187–204. <https://doi.org/10.1007/s12119-016-9389-3>
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2017). Grupos focales. En Manual de investigación cualitativa: Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos (pp. 494-552). Gedisa
- Kennedy, M. (2020). If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything, it's that teenage girls rule the internet right now: TikTok celebrity, girls and coronavirus crisis. *European Journal of Cultural Studies*, 23(6), 1069-1076
- Lenhart, A. (2009). *Teen and sexting*. Pew Research Center
- Linares, E., Royo R. y Silvestre, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. *Doxa Comunicación*, 28, 201-222

- Lovelock, M. (2019). “My coming out story”: Lesbian, gay and bisexual youth identities on YouTube. *International Journal of Cultural Studies*, 22(1), 70-85
- Mascheroni, G. y Cuman, A. (2014). *Net Children Go mobile*. Milano: European Commission
- Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A. y Menir-Sendra, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Comunicar*, 26(54), 61-69.
- Paul, B. y Shim, J. W. (2008). Gender, sexual affect, and motivations for Internet pornography use. *International Journal of Sexual Health*, 20(3), 187–199. <https://doi.org/10.1080/19317610802240154>
- PenzeyMoog, E. y Slakoff, D. C. (2021). As technology evolves, so does domestic violence: Modern-day tech abuse and possible solutions. En J. Bailey, A. Flynn, y N. Henry (Eds.), *The Emerald International Handbook of Technology-Facilitated Violence and Abuse* (pp. 643-662). Emerald Publishing Limited.
- Ryan, J. (2017). *Worried Youth, Risk and Opportunity: The Wrong Things Digital World*. MIT Press
- Rodríguez Sas, O. y Estrada, L. C. (2019). Comunicación familiar en la era del vacío: Nuevas patologías asociadas al uso problemático del móvil. *Revista de Psicología*, 18(2) 105-123.
- Sabater, C., Martínez, I., & Santiago, R. (2017). La tecnosocialidad: El papel de las TIC en las relaciones sociales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1592–1607. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1236>
- Salamanca, P., Janulis, P., Elliott, M., Birkett, M., & Mustanski, B. (2019). An investigation of racial and ethnic homophily on Grindr among an ongoing cohort study of YMSM. *AIDS and Behavior*, 23, 302–311
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78
- Save The Children. (2020). *(Des)información sexual: Pornografía y adolescencia*. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-11/Informe\\_Desinformacion\\_sexual-Pornografia\\_y\\_adolescencia.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-11/Informe_Desinformacion_sexual-Pornografia_y_adolescencia.pdf)
- Sevi, B. (2019). Brief report: Tinder users are risk takers and have low sexual disgust sensitivity. *Evolutionary Psychological Science*, 5, 104–108
- Strassberg, D. S., McKinnon, R. K., Sustaita, M. A. y Rullo, J. (2012). Sexting by high school students: An exploratory and descriptive study. *Archives of Sexual Behavior*, 42, 15–21. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-9969-8>



- Tajahuerce, I., Franco, Y. G. y Juárez, J. (2018). Ciberbullying y género: Nuevos referentes en la ocupación de los espacios virtuales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24(2), 1845-1859
- Wajcman, J. (2004). *El tecnofeminismo*. Cátedra
- Weimann, G. y Masri, N. (2020). Research note: Spreading hate on TikTok. *Studies in Conflict & Terrorism*, 46(5), 1–14.  
<https://doi.org/10.1080/1057610X.2020.1780027>
- Zafra, R. (2010). Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkia. Investigació Feminista*, 22, 115–129

## SORORIDAD DIGITAL Y EMPODERAMIENTO PSICOLÓGICO EN MUJERES: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA RESILIENCIA EN REDES SOCIALES

---

AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ  
*Universidad Loyola*

ANTONIA PILAR PACHECO UNGUETTI  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en la Era Digital, un periodo de transformación sin precedentes impulsado por la tecnología y la conectividad global. La digitalización ha cambiado la forma en que nos comunicamos, trabajamos, aprendemos y accedemos a la información, generando un ecosistema en el que la inmediatez y la interactividad son protagonistas (Iyamu et al., 2021). Desde el auge de internet hasta la inteligencia artificial, esta era ha redefinido los modelos de negocio, la educación (Dave & Patel, 2023).

Más allá de la tecnología, la Era Digital es un cambio cultural que exige nuevas habilidades, adaptabilidad y una comprensión crítica de los entornos digitales. Se ha transformado la manera en que nos comunicamos y conectamos con los demás. Para las mujeres, esta revolución tecnológica ha abierto nuevas vías de expresión, intercambio y organización, permitiendo la creación de espacios de apoyo, activismo y aprendizaje compartido a nivel global. A través de redes sociales, foros, blogs y plataformas digitales, las mujeres han encontrado un lugar para compartir experiencias, denunciar injusticias y construir comunidades solidarias que trascienden barreras geográficas y culturales.

Esta conectividad ha impulsado movimientos de cambio social, como el feminismo digital, visibilizando problemáticas antes silenciadas y generando redes de apoyo que brindan contención emocional, asesoramiento

y empoderamiento. Sin embargo, también ha traído desafíos, como la exposición a la violencia digital y la sobrecarga de información.

### 1.1. SORORIDAD DIGITAL

La sororidad digital se define como la solidaridad y el apoyo mutuo entre mujeres a través de plataformas digitales (Ortiz & Thompson, 2020). Se manifiesta en la creación de redes de apoyo, espacios seguros de diálogo y comunidades en línea donde las mujeres pueden compartir experiencias, brindar contención emocional, educarse y movilizarse por causas comunes. En la era digital, esta sororidad ha sido clave para visibilizar problemáticas de género, fomentar el activismo feminista y generar un sentido de comunidad global (Showkat et al., 2024).

En la actualidad, la sororidad representa una alianza entre mujeres que se unen en torno a su identidad para luchar contra la opresión de género. Varela (2008) define la sororidad como la hermandad entre mujeres, la cual trasciende diferencias de clase, raza y otras categorías sociales. Según Lagarde (2014), estas interacciones no requieren lazos interpersonales duraderos o cercanos, sino que pueden ocurrir de manera momentánea, incluso entre mujeres desconocidas, siempre bajo la premisa del reconocimiento mutuo y el respeto.

La función de este tipo de relación de apoyo es garantizar la supervivencia dentro del sistema patriarcal, lo que, en esencia, se convierte en un acto revolucionario. Este acto no solo desafía los roles de género impuestos por la estructura social tradicional, sino que también promueve un proceso de empoderamiento femenino. Al hacerlo, las mujeres son reconocidas como agentes activos, capaces de tomar decisiones sobre sus vidas tanto en el ámbito personal como en el colectivo. En este sentido, la solidaridad entre mujeres no solo representa una estrategia de resistencia, sino que también constituye un mecanismo para la transformación social y la reivindicación de derechos (Fraser, 2008).

En el ámbito digital, la sororidad ha encontrado un espacio propicio para reproducirse y expandirse, dando lugar a una solidaridad global en línea. Este fenómeno ha potenciado la participación femenina en el ciberespacio y ha favorecido la denominada 'desinhibición digital', un

proceso en el que las conversaciones pueden descender a pensamientos más primitivos e irracionales que generan indignación y reivindicación de derechos, estatus y responsabilidades de la mujer contemporánea sin temor a represalias. De hecho, esta desinhibición también puede contribuir a mejorar la reputación de las participantes al utilizar la emoción y la indignación como herramientas para dar significado y movilizar movimientos afines (Bhyuan, 2018).

Históricamente, los movimientos sociales han seguido un ciclo de vida que alcanza su punto álgido en las primeras etapas de las manifestaciones y posteriormente decrece hasta disolverse. Sin embargo, el movimiento #MeToo ha sido analizado longitudinalmente y ha demostrado una notable capacidad de permanencia, manteniendo sus efectos ordenadores en las redes sociales a lo largo del tiempo (Coenen et al., 2012). Este fenómeno sugiere que la sororidad digital no solo ha amplificado la voz de las mujeres en el espacio público, sino que también ha contribuido a la sostenibilidad y evolución de los movimientos feministas en el entorno digital.

## 1.2. EMPODERAMIENTO FEMENINO

El empoderamiento femenino es un proceso fundamental mediante el cual las mujeres adquieren un mayor control sobre sus vidas, sus decisiones y el ejercicio de sus derechos. Este proceso implica el fortalecimiento de su autoestima, el acceso equitativo a oportunidades y la capacidad de influir en su entorno, promoviendo así una transformación social más inclusiva y equitativa (High-Pippert & Comer, 1998).

En este contexto, la sororidad digital se erige como una herramienta clave para potenciar dicho empoderamiento. A través del entorno digital, las mujeres pueden conectarse, compartir conocimientos, apoyarse mutuamente y reducir las brechas de información y acceso que históricamente han limitado su desarrollo. La interconexión global facilitada por las plataformas digitales no solo fortalece las redes de apoyo, sino que también democratiza el conocimiento y amplifica voces que antes permanecían marginadas. Ejemplos concretos de este fenómeno incluyen movimientos como #MeToo, #NiUnaMenos y otras iniciativas digitales, que han demostrado el poder de las redes sociales en la lucha por la igualdad de género y la erradicación de la violencia contra las

mujeres. Este tipo de activismo digital refleja cómo la unión de mujeres en espacios virtuales puede generar un impacto tangible en la sociedad.

A nivel global, el empoderamiento femenino se ha convertido en un objetivo estratégico de múltiples políticas internacionales y un componente esencial de diversas iniciativas orientadas a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones en todo el mundo. Su importancia se refleja en los esfuerzos promovidos por organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, que han impulsado medidas concretas para acelerar la emancipación de las mujeres. En este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un marco clave para avanzar en esta dirección, destacándose particularmente el ODS 5, adoptado en 2015, que establece el compromiso global de erradicar la desigualdad de género y fomentar el empoderamiento de mujeres y niñas (United Nations, 2023).

El empoderamiento femenino está intrínsecamente ligado a la capacidad de las mujeres para tomar decisiones estratégicas y ejercer control sobre sus propias vidas. Este empoderamiento no solo les otorga mayor autonomía, sino que también posibilita su participación activa en ámbitos políticos, económicos y sociales (Acharya, 2020). Con el tiempo, la concepción del empoderamiento femenino ha evolucionado, pasando de ser un componente exclusivo de los programas de igualdad de género a convertirse en un objetivo más amplio dentro de las estrategias de desarrollo global (Buisson et al., 2022). No obstante, persisten disparidades significativas en los niveles de empoderamiento de las mujeres en diferentes regiones del mundo, reflejando desigualdades socioeconómicas y políticas que aún deben ser abordadas (Acharya, 2020).

En este sentido, el desarrollo de la sororidad digital ha reforzado el poder de la interconexión, dotando a la solidaridad femenina de una dimensión digital con un enorme potencial transformador. La lógica de la acción conectiva, basada en el intercambio de contenidos personalizados (Bennett & Segerberg, 2012), ha permitido que las redes sociales jueguen un papel crucial en la reducción de distancias sociales y en la amplificación de causas feministas a nivel global. Estudios recientes han demostrado que la conectividad social en plataformas como Facebook ha reducido las distancias sociales a un promedio de 3.5 grados de separación (Edunov et al., 2016), mientras que en Twitter se ha

registrado un promedio de 3.43 grados (Bakhshandeh et al., 2011). Esto refuerza la posibilidad de generar un efecto expansivo en la lucha contra el patriarcado y otras formas de opresión, consolidando la sororidad digital como una estrategia clave para el avance de los derechos de las mujeres a nivel mundial (Castells, 2012).

### 1.3. REDES SOCIALES COMO ESPACIO DE APOYO Y RESILIENCIA

Las estrategias de intervención en redes pueden desempeñar un papel fundamental en la promoción de la sororidad. La utilización estratégica del activismo digital no solo fortalece las redes de mujeres y otros grupos excluidos, sino que también fomenta su participación en la sociedad digital actual. A través del uso adecuado de herramientas tecnológicas y la implicación en el diseño de aplicaciones digitales, las mujeres pueden encontrar oportunidades para el autoempoderamiento y la ciudadanía participativa, contribuyendo activamente a la transformación de los espacios digitales en entornos más inclusivos y equitativos.

En este sentido, las redes sociales han abierto nuevas vías de colaboración que, con el tiempo, pueden conducir a una comunicación más resiliente y sostenible (Almansoori & Habtoor, 2018). La noción de resiliencia ha surgido como un marco clave para comprender la capacidad de respuesta ante factores de estrés, enfocándose más en el proceso de adaptación que en los resultados inmediatos (Manyena, 2006; van Breda, 2018). Saja et al. (2018) identificaron cinco dimensiones fundamentales de la resiliencia social: la estructura social (como la demografía y la movilidad), el capital social (incluyendo el apoyo comunitario), los mecanismos sociales (como la participación ciudadana), la equidad social (acceso a servicios básicos como la salud) y las creencias sociales (normas culturales y valores compartidos).

Desde la perspectiva de la estructura social, se argumenta que los grupos vulnerables son más susceptibles a los riesgos y crisis debido a su posición socioeconómica y a la limitada disponibilidad de redes de apoyo, lo que restringe su capacidad de adaptación y recuperación ante situaciones adversas (Vinkers et al., 2020). Por ello, es crucial brindarles mayor atención y apoyo para construir un mundo más resiliente y equitativo a largo plazo.

Además, se ha identificado una correlación significativa entre el apoyo social y el bienestar psicológico. Investigaciones previas han demostrado que el acceso a redes de apoyo, tanto en espacios físicos como digitales, puede mejorar la salud mental y el bienestar emocional de las personas, reforzando así su capacidad de resiliencia ante situaciones de estrés y crisis (Labrague et al., 2018). Esto refuerza la importancia de construir comunidades digitales que prioricen la solidaridad, el empoderamiento y el acceso equitativo a recursos que fortalezcan la resiliencia individual y colectiva (Komareji & Bouffanais, 2013).

#### 1.4. EMPATÍA Y SOLIDARIDAD EN ENTORNOS VIRTUALES

La empatía y la solidaridad son valores fundamentales en la interacción humana (Liu & Shange, 2018), y su importancia se extiende también a los entornos virtuales. En un mundo cada vez más digitalizado, las redes sociales, foros y plataformas de comunicación han transformado la manera en que nos relacionamos.

Fomentar la empatía y la solidaridad en estos espacios es clave para construir comunidades digitales más inclusivas, respetuosas y colaborativas, donde las personas se sientan escuchadas, comprendidas y respaldadas.

##### 1.4.1. Solidaridad en entornos virtuales

Uno de los principales aspectos de la solidaridad en entornos virtuales es la capacidad de brindar apoyo emocional y material a quienes lo necesitan. Nos podemos encontrar diferentes ejemplos de estas acciones de solidaridad en entornos virtuales como campañas de donación en línea, iniciativas de crowdfunding, redes de apoyo psicológico y movimientos sociales que emergen en respuesta a crisis globales o locales. Al mismo tiempo, la facilidad de acceso y la rapidez con la que la información se difunde en internet potencian el impacto de estas acciones solidarias.

Asimismo, los espacios virtuales facilitan la creación de comunidades basadas en intereses comunes, donde los usuarios pueden compartir experiencias, conocimientos y recursos. Esto es particularmente relevante en contextos de vulnerabilidad, donde las personas encuentran redes de apoyo que les ayudan a sobrellevar dificultades personales o colectivas.

Sin embargo, la solidaridad en línea también enfrenta desafíos. Entre estos desafíos nos encontramos con la desinformación, el activismo superficial (conocido como "slacktivism") y la efimeridad de las tendencias digitales pueden dificultar la efectividad de las acciones solidarias. Por ello, es fundamental fomentar un uso responsable y comprometido de las herramientas digitales (Lehoux et al., 2023) para garantizar que la solidaridad en entornos virtuales tenga un impacto real y duradero.

Dentro de la solidaridad en entornos virtuales entre mujeres, podemos encontrar diferentes ejemplos que reflejan el apoyo mutuo. Un claro ejemplo son los grupos en redes sociales y foros donde mujeres comparten experiencias, consejos y recursos sobre diversos temas, como maternidad, salud, derechos laborales y emprendimiento. También existen iniciativas de acompañamiento en situaciones de violencia de género, donde se brinda apoyo emocional, información legal y redes de contención. Además, campañas de visibilización y activismo digital permiten que las mujeres se unan para impulsar cambios sociales, denunciar injusticias y promover la equidad de género. En estos espacios, la sororidad se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer la autoestima, la seguridad y la autonomía de cada participante.

### Redes de apoyo contra la violencia de género

Dentro de las redes de apoyo contra la violencia de género nos encontramos grupos en redes sociales donde mujeres comparten testimonios de violencia y reciben asesoramiento legal y psicológico de otras mujeres. Entre estos grupos están: "Yo te creo" y "No estás sola". En estos grupos, las participantes pueden compartir sus testimonios de manera segura, encontrando comprensión, validación y sororidad en una comunidad que las escucha sin juicios. Además del apoyo emocional, muchas de estas plataformas cuentan con la presencia de profesionales o voluntarias con conocimientos en asesoramiento legal y psicológico, quienes brindan orientación sobre derechos, procedimientos legales y recursos disponibles para buscar ayuda. Estos espacios digitales también facilitan el acceso a información clave sobre líneas de emergencia, refugios y organizaciones que trabajan en la protección de mujeres en situación de riesgo. De esta manera, los grupos en redes sociales no solo



funcionan como un lugar de desahogo y apoyo, sino que también empoderan a las mujeres con herramientas concretas para actuar frente a la violencia y construir redes de solidaridad que trascienden lo virtual.

Por otro lado, nos encontramos con los mapas colaborativos de ayuda, que son plataformas digitales diseñadas para fortalecer la seguridad y el apoyo entre mujeres. Un ejemplo es el "Mapa de Sororidad", una herramienta en la que las usuarias pueden señalar y compartir información sobre espacios seguros, como negocios, instituciones o lugares públicos donde puedan recibir resguardo en caso de acoso o violencia. Además, estas plataformas permiten reportar zonas de riesgo, alertar sobre incidentes y conectar con redes de apoyo locales que ofrecen asistencia inmediata. Gracias a la participación de las mujeres, estos mapas colaborativos se actualizan constantemente, proporcionando datos en tiempo real y ayudando a crear una red de protección colectiva. Así, la tecnología se convierte en una aliada clave para la sororidad y la seguridad, permitiendo que más mujeres se sientan acompañadas y protegidas en los espacios que transitan.

### Comunidades de maternidad y crianza

En el ámbito de la maternidad, la solidaridad entre mujeres también se hace presente en entornos virtuales a través de grupos y aplicaciones diseñadas para ofrecer apoyo y acompañamiento. El objetivo de estos espacios es que las mujeres encuentren un entorno de confianza donde pueden resolver dudas, expresar preocupaciones y sentirse comprendidas por otras que atraviesan situaciones similares. Dentro de estas aplicaciones nos encontramos algunas como *Peanut*, *BabyCenter* y *What to Expect* han revolucionado la manera en que las madres se conectan, permitiéndoles generar redes de apoyo emocional con mujeres de todo el mundo en tiempo real. A través de chats, foros y comunidades organizadas por etapas del embarazo o la crianza, estas plataformas facilitan la interacción y la construcción de lazos de confianza. Otras aplicaciones como *Mom.life* y *Winnie* no solo fomentan la comunicación entre madres, sino que también proporcionan información sobre recursos útiles como guarderías, actividades familiares y desarrollo infantil.

## Redes de mujeres emprendedoras y profesionales

En el ámbito profesional y del emprendimiento, la solidaridad entre mujeres también se fortalece a través de comunidades digitales y redes de apoyo que impulsan el crecimiento laboral y el empoderamiento. Un ejemplo de ello es *Mujeres Construyendo*, una plataforma diseñada para ayudar a mujeres emprendedoras a desarrollar negocios en línea, compartir experiencias y acceder a herramientas que les permitan fortalecer sus proyectos.

Por otro lado, en el ámbito tecnológico, foros y comunidades como *Women Who Code* han surgido para brindar mentoría, recursos y capacitación a mujeres que buscan desarrollarse en el sector de la programación y la tecnología. Estos espacios permiten no solo el aprendizaje y el intercambio de conocimientos, sino también la creación de redes de apoyo que incentivan la equidad de género en industrias tradicionalmente dominadas por hombres.

## Campañas solidarias y crowdfunding

La solidaridad entre mujeres en entornos virtuales también se manifiesta a través de iniciativas de apoyo económico y acompañamiento en situaciones de vulnerabilidad. Plataformas de financiamiento colectivo como *GoFundMe* y *Vaki* han sido utilizadas por mujeres para organizar campañas que buscan recaudar fondos y brindar ayuda a víctimas de violencia de género, mujeres trans en situación de riesgo o madres solteras que enfrentan dificultades económicas. Estas campañas permiten que la comunidad digital se movilice y contribuya con donaciones que pueden marcar una diferencia significativa en la vida de quienes necesitan apoyo.

Asimismo, redes como *Mujeres Ayudando Mujeres*, presentes en Twitter y Facebook, han surgido como espacios de cooperación donde se ofrecen desde donaciones de ropa, alimentos o medicamentos hasta asesoramiento profesional en temas legales, psicológicos y laborales. Estas comunidades digitales fomentan la sororidad y el sentido de ayuda mutua, permitiendo que muchas mujeres encuentren respaldo en momentos de crisis.

## Movimientos feministas y de concienciación

Movimientos como *#MeToo*, *#NiUnaMenos* y *#8M* han surgido en redes sociales como una poderosa respuesta colectiva contra la violencia de género, la desigualdad y el acoso. Estas iniciativas han trascendido el ámbito digital para convertirse en movimientos sociales globales que han impulsado cambios significativos en leyes, políticas públicas y la conciencia social sobre los derechos de las mujeres.

*#MeToo* visibilizó el acoso y abuso en distintos ámbitos, especialmente en la industria del entretenimiento; *#NiUnaMenos* nació en América Latina para denunciar los feminicidios y la violencia machista; y *#8M* ha consolidado el Día Internacional de la Mujer como una jornada de protesta y reivindicación. A través de estas movilizaciones, se han logrado avances en normativas sobre acoso sexual, equidad laboral y protección de víctimas, demostrando el impacto de la acción digital en la transformación social.

### 1.5. EMPODERAMIENTO PSICOLÓGICO Y RESILIENCIA EN LA ERA DIGITAL

El empoderamiento psicológico y la resiliencia están estrechamente relacionados (Leder, 2016), ya que ambos conceptos influyen en la capacidad de una persona para afrontar desafíos, superar adversidades y tomar control sobre su vida.

El empoderamiento psicológico es la percepción de control personal, autoeficacia y autonomía en la toma de decisiones. Incluye aspectos como la confianza en las propias capacidades, la motivación para cambiar y la participación en la sociedad (Couva et al., 2024).

El empoderamiento psicológico fortalece la resiliencia. Cuando una persona se siente empoderada, desarrolla una mayor confianza en sí misma, lo que le permite afrontar situaciones difíciles con una actitud más positiva. Las personas empoderadas suelen tener un locus de control interno, es decir, creen que pueden influir en sus circunstancias, lo que las hace más resilientes ante la adversidad.

Por otro lado, la resiliencia favorece el empoderamiento. Afrontar y superar dificultades refuerza la percepción de autoeficacia y autonomía, lo que contribuye al empoderamiento psicológico. Las experiencias de superación permiten que las personas se reconozcan como agentes de cambio en sus propias vidas, lo que fortalece su autoestima y autoconfianza (Muris & Otgaar, 2023).

El empoderamiento psicológico y la resiliencia son factores clave en el bienestar y desarrollo personal, ya que permiten afrontar desafíos con una mentalidad de crecimiento y reducir el riesgo de problemas emocionales como la ansiedad y la depresión. En el caso de las mujeres, estos aspectos juegan un papel fundamental en la superación de barreras sociales, económicas y culturales que históricamente han limitado su desarrollo y autonomía. La resiliencia les permite enfrentar situaciones de desigualdad, discriminación y violencia, mientras que el empoderamiento psicológico les brinda la confianza y la seguridad necesarias para tomar decisiones autónomas sobre sus vidas. Diversos estudios y experiencias han demostrado que los programas enfocados en el desarrollo personal, la educación y el apoyo comunitario no solo fortalecen la resiliencia de las mujeres, sino que también fomentan su empoderamiento, permitiéndoles acceder a mejores oportunidades laborales, educativas y sociales (Kabeer, 1999; Masten & Reed, 2002). Además, estos procesos ayudan a romper ciclos de violencia y dependencia, promoviendo un impacto positivo tanto en sus vidas como en sus comunidades. En este sentido, fomentar la resiliencia y el empoderamiento en las mujeres no solo es una estrategia clave para su bienestar individual, sino también para la construcción de sociedades más equitativas y justas.

## 1.6. ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA EMPATÍA EN ENTORNOS VIRTUALES

Fomentar la empatía en entornos virtuales es clave para construir comunidades digitales más seguras, inclusivas y solidarias. La comunicación en línea puede verse afectada por la falta de lenguaje no verbal, la inmediatez de los mensajes y el anonimato, lo que puede dificultar la comprensión mutua y dar lugar a malentendidos o conflictos.

Para hacer frente a estos desafíos, es fundamental promover una interacción basada en el respeto, la empatía y la sensibilidad hacia las experiencias ajenas. Implementar estrategias efectivas que fortalezcan la conexión emocional y fomenten el diálogo constructivo no solo ayuda a reducir la hostilidad en redes sociales, sino que también contribuye a generar lazos de confianza y apoyo dentro de los espacios digitales.

**A- Uso de un lenguaje inclusivo y respetuoso**

El lenguaje influye en cómo las personas se sienten dentro de un entorno digital. Para construir espacios seguros y libres de discriminación, es importante emplear expresiones que incluyan y respeten la diversidad de identidades y opiniones. Esto implica evitar términos ofensivos o despectivos, optar por un lenguaje neutro e inclusivo y promover el intercambio de ideas sin imponer una única perspectiva. Un lenguaje respetuoso no solo previene conflictos innecesarios, sino que también fortalece el sentido de comunidad y pertenencia.

**B- Fomento de la escucha activa**

La escucha activa en conversaciones digitales requiere prestar atención genuina al contenido y la intención del mensaje antes de responder. Para ello, se recomienda leer con detenimiento antes de contestar, evitar respuestas impulsivas o basadas en suposiciones y, en su lugar, hacer preguntas aclaratorias cuando sea necesario. También es útil demostrar interés y validar la perspectiva del interlocutor, incluso si no se comparte su opinión.

**C- Evitar respuestas agresivas o pasivo-agresivas**

La velocidad con la que se desarrollan las interacciones en línea puede llevar a reacciones impulsivas. Sin embargo, responder desde la emoción sin reflexionar puede escalar conflictos y dañar relaciones. Para evitarlo, es recomendable tomarse un tiempo antes de responder a mensajes que puedan parecer provocadores, optar por respuestas asertivas y practicar la empatía.

**D- Normas de convivencia y mecanismos de denuncia**

Establecer reglas claras en grupos y foros digitales ayuda a mantener un ambiente respetuoso. Asimismo, es fundamental contar con mecanismos eficaces para denunciar discursos de

odio y acoso en línea, garantizando que estos espacios sean seguros para todos.

- E- Validación emocional y refuerzo de la conexión comunitaria  
Minimizar las experiencias de los demás puede invalidar sus emociones. En su lugar, es importante reconocer y validar sus sentimientos y preocupaciones. Para fortalecer la conexión emocional en entornos digitales, se pueden organizar actividades comunitarias, como retos que promuevan mensajes positivos o debates centrados en la empatía y el entendimiento mutuo.

### Psicoeducación sobre empatía digital

Difundir contenido educativo sobre comunicación respetuosa en internet es una herramienta clave para mejorar la convivencia en redes. La realización de talleres, webinars y campañas de concienciación sobre el respeto en el mundo digital puede contribuir significativamente a construir interacciones más saludables y armoniosas

## 2. OBJETIVOS

2.1. EXPLORAR EL CONCEPTO DE SORORIDAD DIGITAL Y SU PAPEL EN LA CREACIÓN DE ESPACIOS DE APOYO Y CONTENCIÓN EMOCIONAL, IDENTIFICANDO CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS DE LA SORORIDAD DIGITAL

2.2. ANALIZAR EL IMPACTO DE LA ERA DIGITAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APOYO PARA MUJERES Y EXPLORAR CÓMO LAS PLATAFORMAS DIGITALES HAN TRANSFORMADO LA COMUNICACIÓN Y EL ACTIVISMO FEMINISTA

2.3. EXAMINAR ESTRATEGIAS DIGITALES QUE FOMENTAN LA RESILIENCIA Y EL EMPODERAMIENTO PSICOLÓGICO DE LAS MUJERES, CONSIDERANDO LA IMPORTANCIA DEL APOYO SOCIAL Y LA GENERACIÓN DE REDES COLABORATIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES.

### 3. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, cuyo propósito fundamental es comprender de manera profunda el papel de la sororidad digital en el empoderamiento psicológico de las mujeres. A través de este estudio, se pretende explorar no solo cómo se construyen y fortalecen las redes de apoyo entre mujeres en entornos digitales, sino también el impacto que estas tienen en la resiliencia y el bienestar emocional de las mujeres.

Se busca, en primer lugar, identificar los principales factores que influyen en la sororidad digital, tales como la necesidad de espacios seguros en línea, el impacto del activismo feminista en redes sociales y la respuesta de las mujeres ante la violencia digital. Además, se analizarán estrategias de apoyo implementadas dentro de estas comunidades, incluyendo campañas de concienciación, redes de ayuda y plataformas de contención emocional.

Los hallazgos de este estudio ofrecerán información para el diseño de estrategias digitales más eficaces y personalizadas que contribuyan al fortalecimiento del empoderamiento femenino en línea. El objetivo de este estudio es promover el bienestar psicológico de las mujeres, reforzar su capacidad de afrontamiento ante situaciones adversas en entornos digitales y fomentar el desarrollo de comunidades más seguras y solidarias en el ámbito digital.

### 4. RESULTADOS

En el marco de esta investigación sobre la sororidad digital y el empoderamiento psicológico, se han identificado diversas estrategias que fortalecen la resiliencia y fomentan la empatía en redes sociales. A partir del análisis realizado, se destacan tres ejes clave: los mecanismos para el bienestar emocional en entornos digitales, la creación de espacios seguros en plataformas virtuales y la importancia de la alfabetización digital en la consolidación de comunidades de apoyo.

En primer lugar, dentro de los mecanismos de fortalecimiento del bienestar emocional en redes sociales, las redes sociales pueden ser

utilizadas como herramientas para promover el bienestar emocional, siempre que se implementen prácticas orientadas al autocuidado y la contención emocional. En este sentido, se han identificado dinámicas clave, tales como la difusión de contenido positivo, la promoción de interacciones basadas en el respeto y la generación de espacios de apoyo mutuo. Estas estrategias han demostrado ser fundamentales para reducir los efectos negativos del uso excesivo de plataformas digitales y contrarrestar el impacto de la violencia en línea.

En segundo lugar, la creación de espacios seguros en plataformas digitales. Es necesario establecer y mantener espacios digitales que garanticen la seguridad y el respeto entre sus participantes. La implementación de normas de convivencia claras, la moderación efectiva de comunidades en línea y la creación de mecanismos de denuncia han sido estrategias clave para proteger a los usuarios de agresiones, discursos de odio y acoso digital. Asimismo, la existencia de grupos cerrados de apoyo ha permitido que muchas mujeres encuentren redes de contención donde compartir sus experiencias sin temor a represalias o juicios.

En tercer lugar, es de suma importancia el papel de la educación y la alfabetización digital en la consolidación de redes de sororidad. La alfabetización digital ha emergido como un factor determinante en la formación de comunidades de apoyo y en la promoción de interacciones saludables en entornos virtuales. La educación en el uso responsable de redes sociales, la concienciación sobre la importancia de la privacidad y la promoción de la inteligencia emocional en línea han contribuido significativamente al fortalecimiento de la sororidad digital. Además, iniciativas como talleres y campañas educativas han permitido que más personas comprendan la relevancia de la empatía en la comunicación digital.

## 5. DISCUSIÓN

En la actualidad, los entornos digitales han revolucionado la manera en que las personas se comunican, interactúan y construyen relaciones interpersonales. Sin embargo, la ausencia de lenguaje corporal, la inmediatez de las respuestas y el anonimato pueden dificultar la comprensión mutua y propiciar malentendidos. En este contexto, resulta fundamental



implementar estrategias que promuevan la empatía y el respeto en los espacios virtuales para fomentar comunidades más inclusivas y solidarias.

El capítulo analizado enfatiza el impacto de la Era Digital en la comunicación, la educación y la organización de movimientos sociales, con especial atención en el empoderamiento de las mujeres. La digitalización ha facilitado la creación de espacios de apoyo y activismo en línea, donde las mujeres pueden compartir experiencias, denunciar injusticias y generar comunidades solidarias.

Uno de los conceptos centrales que se abordan es la sororidad digital, entendida como la solidaridad entre mujeres a través de plataformas digitales. Este fenómeno ha sido clave para movilizar causas feministas a nivel global. No obstante, surge la interrogante sobre su capacidad para generar cambios estructurales fuera del ámbito virtual. En este sentido, es válido cuestionar si las redes sociales constituyen un espacio de transformación real o simplemente un medio de expresión efímero.

Es importante resaltar el papel de la tecnología en el empoderamiento femenino al proporcionar acceso a información, redes de apoyo y herramientas para el desarrollo personal y profesional. Sin embargo, persiste el desafío de la violencia digital, que afecta a muchas mujeres que deciden alzar su voz en estos espacios. Esto plantea la necesidad de estrategias efectivas para garantizar un entorno digital seguro y libre de represalias, promoviendo una participación y segura.

Además, el buen uso de las redes sociales ha fomentado la resiliencia y el apoyo emocional en comunidades digitales. Desde grupos de maternidad hasta redes de emprendimiento femenino, las plataformas digitales han abierto nuevas oportunidades para la creación de espacios seguros. Resulta fundamental reflexionar sobre la necesidad de equilibrar la movilización digital con acciones concretas en el mundo real, a fin de garantizar un impacto significativo y sostenido en la sociedad. Si bien las plataformas digitales han demostrado ser herramientas poderosas para la visibilización de problemáticas sociales y la articulación de movimientos feministas, su efectividad a largo plazo depende de la capacidad de traducir la conciencia y el apoyo virtual en iniciativas tangibles que generen cambios estructurales. Es imprescindible analizar hasta qué

punto la participación en redes sociales se traduce en transformaciones reales y cómo puede evitarse que el activismo digital se limite a una expresión simbólica sin repercusiones prácticas en la vida cotidiana.

## 6. CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos en este estudio evidencian que la sororidad digital constituye una herramienta fundamental para fortalecer la resiliencia y el bienestar emocional de las mujeres en redes sociales. En un contexto donde la interacción virtual es cada vez más predominante, la creación de comunidades solidarias y respetuosas permite mitigar los efectos negativos de la exposición al entorno digital, como el acoso, la desinformación y la sobrecarga emocional.

La implementación de estrategias para fomentar la empatía y la generación de espacios seguros ha demostrado ser clave en la consolidación de estos entornos digitales de apoyo. Espacios en los que las mujeres pueden compartir experiencias, brindar apoyo mutuo y acceder a recursos emocionales favorecen la construcción de una red de contención efectiva. Estas iniciativas incluyen desde campañas de sensibilización hasta la moderación activa de contenidos, asegurando que los entornos digitales sean inclusivos y libres de violencia.

Además, la educación y la alfabetización digital desempeñan un papel crucial en la formación de comunidades de apoyo eficaces. Contar con conocimientos sobre el funcionamiento de las plataformas digitales, el manejo de la privacidad y la identificación de discursos dañinos permite a las mujeres protegerse y actuar con mayor seguridad en el ámbito digital. Del mismo modo, el acceso a información confiable y herramientas de autocuidado emocional potencia su capacidad para afrontar desafíos y fortalecer su bienestar en redes sociales.

Por último, la promoción de prácticas empáticas y la consolidación de espacios seguros no solo benefician a quienes participan directamente en estas comunidades, sino que también contribuyen al desarrollo de una cultura digital más humana y solidaria. La construcción de un entorno virtual basado en el respeto, la sororidad y el bienestar colectivo es un paso

fundamental para transformar las dinámicas digitales y garantizar que internet sea un espacio de crecimiento, apoyo y empoderamiento para todas.

## 8. REFERENCIAS

- Acharya, R. C. (2020). Gender discrimination and women empowerment in Nepal: Status and way forward for economic development. Nepal Rastra Bank.
- Buisson, M.-C., Clement, F., & Leder, S. (2022). Women's empowerment and the will to change: Evidence from Nepal. *Journal of Rural Studies*, 94, 128–139. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2022.06.005>
- Couva, M., Talias, M. A., Christou, M., & Soteriades, E. S. (2024). Women's empowerment and health: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(12), 1614. <https://doi.org/10.3390/ijerph21121614>
- Dave, M., & Patel, N. (2023). Artificial intelligence in healthcare and education. *British Dental Journal*, 234(10), 761–764. <https://doi.org/10.1038/s41415-023-5845-2>
- Gender equality and women's empowerment. (2023). United Nations, Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/topics/gender-equality-and-womens-empowerment>
- High-Pippert, A., & Comer, J. (1998). Female empowerment: The influence of women representing women. *Women & Politics*, 19(4), 53–66. [https://doi.org/10.1300/J014v19n04\\_03](https://doi.org/10.1300/J014v19n04_03)
- Iyamu, I., Xu, A. X. T., Gómez-Ramírez, O., Ablona, A., Chang, H. J., McKee, G., & Gilbert, M. (2021). Defining digital public health and the role of digitization, digitalization, and digital transformation: Scoping review. *JMIR Public Health and Surveillance*, 7(11), e30399. <https://doi.org/10.2196/30399>
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30, 435–464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Komareji, M., & Bouffanais, R. (2013). Resilience and controllability of dynamic collective behaviors. *PloS One*, 8(12), e82578. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0082578>
- Labrague, L. J., Hammad, K., Gloe, D. S., McEnroe-Petitte, D. M., Fronda, D. C., Obeidat, A. A., Leocadio, M. C., Cayaban, A. R., & Mirafuentes, E. C. (2018). Disaster preparedness among nurses: A systematic review of literature. *International Nursing Review*, 65(1), 41–53. <https://doi.org/10.1111/inr.12369>

- Leder, S. (2016). *Linking women's empowerment and their resilience*. CGIAR Research Program on Water, Land and Ecosystems (WLE).
- Lehoux, P., Rivard, L., de Oliveira, R. R., Mörch, C. M., & Alami, H. (2023). Tools to foster responsibility in digital solutions that operate with or without artificial intelligence: A scoping review for health and innovation policymakers. *International Journal of Medical Informatics*, 170, 104933. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2022.104933>
- Liu, R., & Shange, S. (2018). Toward thick solidarity. *Radical History Review*, 2018(131), 189–198. <https://doi.org/10.1215/01636545-4355341>
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.
- Muris, P., & Otgaar, H. (2023). Self-esteem and self-compassion: A narrative review and meta-analysis on their links to psychological problems and well-being. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2961–2975. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S402455>
- Ortiz, R. R., & Thompson, B. A. (2020). Sorority see, sorority do: How social identity and media engagement relate to in-group stereotyping and self-stereotyping. *Psychology of Popular Media*, 9(3), 311–317. <https://doi.org/10.1037/ppm0000236>
- Showkat, M., Nagina, R., Nori, U., Baba, M. A., & Shah, M. A. (2024). Empowering women in the digital age: Can digital financial services fulfill the promise of financial autonomy and gender equality in the attainment of Sustainable Development Goal 5? *Cogent Economics & Finance*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/23322039.2024.2342459>

## EL PELIGRO DE LAS PLATAFORMAS DIGITALES: NIÑAS Y ADOLESCENTES FRENTE AL CIBERACOSO Y LAS NARRATIVAS DE ODIO, ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

---

ROCÍO SANTANA CISNEROS  
*Universidad de Málaga*

M. DOLORES SÁNCHEZ ARJONA  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación en las últimas décadas, ha transformado en profundidad la forma en que las personas interactúan, generando nuevas oportunidades para la comunicación, la expresión individual y, también, dentro del ámbito educativo.

Este surgimiento de nuevas formas comunicacionales, no sólo abarca un gran número de campos dentro de las sociedades contemporáneas, sino que ha generado una fuerte lucha entre el qué hacer, saber hacer, y poder hacer cuando se habla del ámbito educativo. Incluso, los procesos de enseñanza-aprendizaje se transforman cuando interviene la tecnología (Sulbarán-Piñeiro & Rojón-González, 2006).

Internet, las redes sociales, las plataformas de mensajería instantánea y los entornos digitales colaborativos, han abierto horizontes que, en un pasado, eran inimaginables, especialmente para los niños, niñas y adolescentes (nuestro alumnado), quienes han crecido inmersos en esta revolución tecnológica.

Así, se conoce por el término “nativo digital” a aquellos/as que poseen habilidades y conocimientos que les permiten manejar las herramientas TIC de una forma “natural” y, prácticamente, sin esfuerzo (Cabero et al., 2020).

Sin embargo, este entorno, que se presenta como un espacio de libre expresión, también da lugar a nuevas formas de violencia, exclusión y vulneración de derechos, como es, por ejemplo, el ciberacoso o acoso en línea.

De esta forma, nos preocupa concretamente el fenómeno del ciberacoso y las narrativas de odio que se dirigen de manera específica y desproporcionada contra nuestras alumnas. Este tipo de violencias virtuales no solo constituyen una extensión de las violencias estructurales existentes en el mundo físico real, sino que adquieren nuevas formas, intensidades y consecuencias, dada la naturaleza permanente y viral del entorno digital.

El concepto ciberacoso, hace referencia a todos los actos de lenguaje producidos por personas o grupos de personas que utilizan las tecnologías digitales con el propósito de dañar a una tercera persona a través de estos medios digitales (Bégin, 2018)

El ciberacoso se manifiesta como un ataque que puede provocar daños a nivel psicológico, emocional y social, ejercido a través de entornos digitales, y puede incluir amenazas, insultos, chantajes, difamación y exclusión social (entre otros). En el caso de las niñas y adolescentes, este tipo de violencia adopta características específicas que reflejan y refuerzan los estereotipos de género, la hipersexualización y el adultocentrismo.

Las narrativas de odio, por su parte, consisten en discursos que promueven la discriminación, la exclusión y la violencia simbólica hacia determinados grupos sociales y que, a través de los entornos virtuales, se propagan con facilidad.

El discurso de odio lo entendemos como cualquier manera de comunicación de las palabras, por medio escrito o mediante el comportamiento que sea un ataque a una persona o un grupo de personas debido a su origen étnico, religión, raza, nacionalidad, color, género, ascendencia u otro factor de identidad (ONU, 2019).

Cuando estos discursos están dirigidos a niñas y adolescentes, suelen estar cargados de misoginia, racismo, transfobia, clasismo y otras formas de odio interseccional. Dichos mensajes refuerzan jerarquías sociales opresivas y afectan a la construcción de la identidad, la autoestima y el bienestar de las menores. La rápida viralización de contenidos en redes

sociales agrava aún más la problemática, ya que los ataques pueden replicarse, extenderse y multiplicarse en cuestión de segundos, alcanzando a miles de usuarios y generando un daño irreparable en la víctima.

Por tanto, con este estudio nos proponemos analizar de forma crítica y exhaustiva las dinámicas del ciberacoso y las narrativas de odio en entornos digitales que afectan a niñas y adolescentes. A través de una revisión de literatura científica, se examinan los tipos de ciberacoso más frecuentes, sus impactos en la salud mental, social y educativa de las víctimas, y se reflexiona acerca de estrategias de intervención, tanto desde el ámbito educativo como desde el marco legal y tecnológico. Asimismo, se proponen recomendaciones orientadas a la creación de entornos digitales más seguros, inclusivos y equitativos.

Esta investigación tiene en cuenta un enfoque interseccional de género, en el que se consideran los derechos humanos, entendiéndose que las violencias digitales no pueden ser analizadas ni combatidas de manera aislada, sino que requieren una comprensión compleja y una acción articulada entre diversos actores: instituciones educativas, gobiernos, empresas tecnológicas, organizaciones sociales, familias y, por supuesto, las propias niñas y adolescentes.

Son diversos los elementos que constituyen la interseccionalidad de género. Para nuestra investigación y siguiendo a la autora Díaz-García (2023), consideramos: sexo, diversidad funcional, raza, edad y orientación sexual.

La inclusión de sus voces en el diseño de estrategias de intervención es clave para desarrollar políticas efectivas y sostenibles que realmente respondan a sus necesidades y vivencias cotidianas en el entorno digital.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar las narrativas de odio y el ciberacoso presentes en las plataformas digitales que afectan a niñas y adolescentes, considerando sus especificidades, impactos y posibilidades de intervención.

A partir de este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y categorizar los tipos más frecuentes de cibercoso y discursos de odio dirigidos a niñas y adolescentes en entornos digitales, reconociendo las particularidades asociadas a factores como el género, la edad, el origen étnico, la clase social, la discapacidad y la diversidad sexual.
- Analizar los impactos multidimensionales de estas violencias digitales en la salud mental, emocional, social, educativa y digital de las menores, considerando también su efecto acumulativo y la posibilidad de revictimización.
- Sistematizar estrategias de intervención presentes en la literatura científica, informes institucionales y experiencias comunitarias, con énfasis en aquellos enfoques que integren la perspectiva interseccional, feminista, derechos humanos y de participación infantil y adolescente.
- Proponer recomendaciones prácticas y contextualizadas para el diseño e implementación de medidas eficaces en distintos niveles: institucional (escuelas), político (marcos normativos), educativo (currículos y enseñanza), comunitario (redes de apoyo) y tecnológico (diseño de plataformas y propuesta de moderación algorítmica).
- Contribuir al desarrollo de una cultura digital que promueva el respeto, la equidad, la inclusión y el empoderamiento digital de niñas y adolescentes, fomentando su participación activa como agentes de transformación social.

Con estos objetivos pretendemos incidir en la generación de estrategias transformadoras desde el ámbito educativo y proponer un marco de regulación digital que tengan en cuenta a las niñas y adolescentes como sujetas de derechos, garantizando su bienestar y su libre desarrollo en entornos digitales seguros.



### 3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en una metodología de investigación cualitativa, orientada al análisis en profundidad de las narrativas de odio y el ciberacoso que afectan a niñas y adolescentes en entornos digitales. Se utilizó un diseño de revisión sistemática de la literatura científica existente según unos criterios preestablecidos, combinando análisis temático con herramientas de codificación cualitativa para generar conocimiento contextualizado, riguroso y socialmente relevante.

Bonilla y Rodríguez (2005) describen el método cualitativo como aquel orientado a profundizar en casos específicos y no a generalizar. Se encarga de describir el fenómeno social a partir de las características determinantes, según sean concebidas por los elementos mismos que están dentro de la situación investigada

#### 3.1. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Se llevaron a cabo búsquedas exhaustivas en bases de datos académicas, seleccionando fuentes que cumplieran con criterios de relevancia temática, actualidad (publicaciones desde 2015 en adelante), pertinencia metodológica y acceso completo. Además de las bases tradicionales como *Scopus*, *Web of Science*, *SciELO*, *ERIC* y *Google Scholar*, se exploraron fuentes institucionales y de asociaciones a nivel nacional e internacional.

Se emplearon operadores booleanos y términos clave combinados en varios idiomas (español, inglés y portugués), como, por ejemplo: “*cyberbullying AND girls AND intersectionality*”; “*hate speech AND minors AND online platforms*”.

#### 3.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

##### 1. Inclusión

- Investigaciones que abordan directamente la violencia y el acoso a través de medios virtuales hacia las niñas y las adolescentes.
- Estudios que contengan enfoque de género, interseccionalidad, derechos humanos y/o participación juvenil.

- Propuestas de intervención documentadas o evaluadas en contextos reales.

## 2. Exclusión

- Publicaciones sin acceso completo.
- Estudios centrados exclusivamente en adultos o sin desagregación por edad y género.
- Investigaciones puramente tecnológicas, sin análisis pedagógicos/educativos.

### 3.3. ANÁLISIS TEMÁTICO

El corpus final fue sometido a análisis temático mediante el uso de software especializado (*NVivo* y *Atlas.ti*). Se desarrolló una matriz de categorías a partir de los objetivos de investigación, que incluyó:

- a. Tipologías de ciberacoso.
- b. Impactos en las distintas dimensiones personales de las víctimas.
- c. Estrategias de intervención: educativas, tecnológicas, legales y comunitarias.
- d. Participación de las niñas y adolescentes en las soluciones.

Este análisis permitió identificar patrones recurrentes, vacíos existentes en la literatura científica revisada, tensiones discursivas y oportunidades de articulación entre enfoques.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. TIPOS DE VIOLENCIA DIGITAL

Se confirmó la existencia de formas específicas y sistemáticas de violencia digital que se da específicamente en niñas y adolescentes (De Jesús-Sánchez, 2020):

- Ciberacoso sexualizado: muy prevalente, especialmente en redes sociales. Se manifiesta mediante: solicitud de contenido sexual, presión para el *sexting*, chantajes con imágenes íntimas

(*sextorsion*) y difusión no consentida. Las menores enfrentan revictimización social y escasa protección institucional.

- El término *sexting* hace referencia a la combinación de las palabras “sexo” (*sex*) y enviar textos mediante el teléfono móvil (*texting*). No obstante, con el avance de la tecnología ya no es posible relacionarlo únicamente al uso de teléfonos móviles, sino también a aquellos mensajes con imágenes como fotografías o videos sexualmente sugestivas enviados a través de algún espacio virtual (Marrufo, 2012).
- Narrativas de odio misóginas y adultocéntricas: lenguaje ofensivo o humillante, comentarios sexuales, amenazas, invalidación de opiniones y refuerzo de estereotipos sexistas, especialmente cuando las niñas expresan opiniones o publican contenidos que desafían normas tradicionales.
- Ataques coordinados o “*raids*”: perpetrados por comunidades *online* misóginas o grupos de odio. Utilizan múltiples cuentas falsas, *bots* o perfiles anónimos para acosar, saturar bandejas de entrada o denunciar masivamente a la víctima.
- Una incursión (en inglés *raid*) consiste en un ataque sorpresivo contra una instalación o fuerza estacionada enemiga con un fin específico, sin pretender ganar y, tras el cual, la fuerza atacante vuelve inmediatamente a territorio amigo (Wikipedia, 2023).
- Exclusión social digital: bloqueo, eliminación, silenciamiento o marginación de espacios digitales, como grupos de clase, juegos en línea o foros. Es una violencia más silenciosa pero de alto impacto en la autoestima.
- Memes y contenido visual denigrante: imágenes manipuladas, *stickers* o videos que ridiculizan o sexualizan a niñas y adolescentes, muchas veces viralizados sin su conocimiento.
- Los conocidos “memes” dentro de la red constituyen un fenómeno de gran carácter expresivo que, pese a estar comúnmente relacionados con un sentido de humor, también se

plantean con un uso social mucho más amplio (Pérez- Salazar, 2018): denuncias sociales, manifestaciones políticas y exaltación de la nobleza humana, por un lado, actos discriminatorios y difamaciones, por el otro; y tales elementos son utilizados por personas alrededor de todo el mundo.

#### 4.2. IMPACTO EN EL BIENESTAR

Las consecuencias identificadas son profundas y multifacéticas (Álvarez, 2018):

- Salud mental: prevalencia de ansiedad, depresión, trastornos del sueño, miedo constante y sentimientos de vergüenza o culpa propia.
- Autoestima y autopercepción: afectación de la imagen corporal, inseguridad, retraimiento y autocensura.
- Relaciones interpersonales: aislamiento social, pérdida de confianza en pares, familiares o adultos referentes.
- Desempeño educativo: disminución del rendimiento, desmotivación, abandono escolar.
- Participación digital: abandono de plataformas, cierre de perfiles o miedo a expresarse, lo que limita su participación cívica y educativa en línea.

#### 4.3. LIMITACIONES DE LAS RESPUESTAS ACTUALES

- Moderación algorítmica insuficiente: existen errores en las propias plataformas digitales para identificar lenguaje sexista o codificado.
- Escasez de recursos humanos: la atención personalizada a denuncias es limitada, especialmente en idiomas distintos al inglés.
- Normativas insuficientes: falta de transparencia y medidas en la toma de decisiones de las plataformas.

- Criminalización de la denuncia: en determinadas ocasiones se penaliza a quienes visibilizan la violencia, por “contenido sensible”.
- Desactualización de marcos normativos: las leyes existentes no alcanzan a cubrir nuevas formas de violencia digital.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación ponen en evidencia que el acoso virtual dirigido a niñas y adolescentes no son fenómenos aislados ni esporádicos, sino manifestaciones sistemáticas y estructurales de desigualdades preexistentes (Pérez-Vallejo, 2019) que se reconfiguran y amplifican en los entornos digitales.

El ciberacoso y las narrativas de odio no solo constituyen formas de violencia simbólica, sino que tienen impactos tangibles y duraderos en la salud física, emocional, social y educativa de las menores (Cowie, 2013). Además, estas violencias adoptan formas específicas cuando se cruzan con otras categorías sociales como la clase, la etnicidad, la orientación sexual o la discapacidad, lo que exige una lectura desde la interseccionalidad para comprender su complejidad.

### 5.1. VIOLENCIA DIGITAL COMO EXTENSIÓN DEL PATRIARCADO

El ciberacoso que afecta a niñas y adolescentes es una extensión del orden patriarcal (Linares-Bahillo et al., 2019) que históricamente ha disciplinado los cuerpos femeninos y ha limitado su participación en el espacio público. Las redes sociales, los foros y otras plataformas digitales reproducen y, a menudo intensifican, estas dinámicas de dominación, pero bajo nuevas formas. No se trata de una ruptura con las violencias tradicionales, sino de una reconfiguración de sus mecanismos.

Por ejemplo, el control sobre la sexualidad de las adolescentes se realiza a través de prácticas como el *sexting*, la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento, el *grooming* y el acoso sexual en línea. Estas prácticas no sólo violan su intimidad y autonomía, sino que buscan disciplinar su comportamiento mediante la humillación pública, reforzando un sistema en el que las niñas son permanentemente observadas, juzgadas y castigadas por su cuerpo, su voz y sus elecciones.

En este sentido, el entorno digital no es un espacio neutral. Aunque se presenta como un territorio de libertad y expresión, está profundamente atravesado por relaciones de poder y por la cultura machista que define lo que se puede decir, mostrar o desear, y quién tiene legitimidad para hacerlo.

## 5.2. NARRATIVAS DE ODIO E INTERSECCIONALIDAD

Las narrativas de odio son una herramienta poderosa de exclusión y dominación. Cuando estas narrativas se dirigen hacia niñas y adolescentes, lo hacen no solo desde una posición de misoginia, sino también desde el racismo, el clasismo, la lesbofobia, la transfobia y/o la xenofobia. Así, niñas racializadas, migrantes, con discapacidad o que no se ajustan a las normas heteronormativas, enfrentan formas más intensas y específicas de violencia digital.

Por ejemplo, las adolescentes afrodescendientes son víctimas más frecuentes de insultos racistas combinados con comentarios hipersexualizados, que refuerzan imaginarios coloniales y deshumanizantes. Las adolescentes trans enfrentan acoso que niega su identidad y promueven discursos de odio que incitan a la violencia. Las adolescentes pobres o de zonas rurales, son representadas como ignorantes o “menos dignas”. Todos estos discursos contribuyen a una jerarquización simbólica de las víctimas, donde algunas son más susceptibles de ser violentadas por su pertenencia a múltiples grupos oprimidos (Santana-Cisneros y Triviño-Cabrera, 2023).

Este enfoque interseccional es clave para comprender la gravedad del acoso digital y para diseñar estrategias de intervención adecuadas a las realidades diversas de las niñas y adolescentes. No es posible combatir esta violencia con soluciones únicas o universales, sino que se requieren políticas diferenciadas, contextualizadas y participativas.

## 5.3. LA CULTURA DE LA IMPUNIDAD DIGITAL

Una de las características más preocupantes del ciberacoso y las narrativas de odio, es la condición de impunidad con la que se ejercen. Las plataformas digitales no solo fallan en prevenir este tipo de contenidos, sino que muchas veces se convierten en facilitadoras del acoso, debido

a la opacidad de sus algoritmos, la falta de moderación efectiva, y la ambigüedad de sus políticas comunitarias.

El anonimato, la rapidez de viralización y la baja probabilidad de consecuencias sancionadoras, incentivan la repetición de estas prácticas. Además, las víctimas que denuncian suelen enfrentar revictimización, escasa respuesta institucional o, incluso, represalias. Esta situación perpetúa una cultura de silencio y miedo que aleja a las niñas y adolescentes de los espacios digitales o las lleva a autocensurarse y no decir nada.

Frente a esto, es urgente cuestionar no solo las políticas de las plataformas, sino también los marcos jurídicos que rigen el uso de Internet, ya que ha dicho problemática se le suma la falta de capacitación de jueces, fiscales, docentes y otros actores clave, lo que impide una respuesta articulada, efectiva y empática.

#### 5.4. INVISIBILIZACIÓN DE LAS VOCES DE NIÑAS Y ADOLESCENTES

Otro hallazgo significativo de esta investigación es la exclusión sistemática de las propias niñas y adolescentes de los espacios de diseño de políticas públicas, investigación y tecnología. Sus experiencias, saberes y demandas no suelen ser escuchados, lo que da lugar a intervenciones adultocéntricas, tecnocráticas y desconectadas de sus necesidades cercanas y reales.

Es fundamental comprender que las niñas y adolescentes no son solo víctimas, sino también agentes activos de la sociedad, con capacidad de resistir, proponer, intervenir, organizarse y generar estrategias. Existen ejemplos de activismo digital juvenil liderado por niñas y adolescentes que denuncian violencias, promueven campañas de concientización, crean espacios seguros en línea y desarrollan nuevas formas de sororidad y acompañamiento digital.

Un ejemplo de ello es Greta Thunberg, la cual inició un movimiento global desde una acción individual, al comenzar a sus tan solo 15 años una huelga escolar por el clima frente al Parlamento sueco. Gracias a su activismo ha movilizado a millones de jóvenes alrededor de todo el mundo, demostrando una notable habilidad para utilizar las plataformas digitales como herramientas de concienciación y movilización.

La participación protagónica de las menores en el diseño de herramientas digitales, protocolos escolares, campañas de sensibilización o investigaciones académicas es un principio básico de justicia y de eficacia. Sin su voz, cualquier estrategia estará incompleta.

## 5.5. LA NECESIDAD DE UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL CRÍTICA Y FEMINISTA

Una de las estrategias más prometedoras para enfrentar estas violencias es la promoción de una alfabetización digital crítica y feminista desde edades tempranas. No basta con enseñar a niñas y adolescentes a “cuidarse” en Internet, es necesario dotarlas de herramientas para comprender las lógicas de poder que operan en los entornos digitales, para identificar discursos de odio, para resistir de forma colectiva y para ejercer sus derechos de manera plena.

Esta alfabetización debe incluir temas como el consentimiento digital, la protección de datos, el activismo en línea, los derechos digitales, el uso ético de la tecnología y la construcción de comunidades seguras. Además, debe involucrar a toda la comunidad educativa, a las familias y a los medios de comunicación, promoviendo una cultura de respeto, empatía y responsabilidad colectiva.

Aguaded et al. (2015) definieron la alfabetización mediática como aquella que implica la habilidad de valorar y comprender críticamente los distintos aspectos de los diferentes medios de comunicación, consiguiendo filtrar correctamente la información recibida

En este sentido, las escuelas y otras instituciones educativas juegan un papel clave, no solo como espacios de aprendizaje, sino también como escenarios para la prevención, la detección temprana y la intervención ante casos de ciberacoso. Sin embargo, esto requiere recursos y la formación de los y las docentes.

## 6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido visibilizar, analizar y problematizar la creciente presencia de narrativas de odio y prácticas de ciberacoso que afectan de manera específica y desproporcionada a niñas y adolescentes en entornos digitales. Estos fenómenos no son eventos



fortuitos ni meramente tecnológicos, sino manifestaciones actuales de desigualdades estructurales que permean lo digital, revelando cómo las lógicas patriarcales, adultocéntricas, racistas y clasistas se adaptan y se reproducen en los nuevos espacios virtuales.

Lejos de representar conflictos puntuales, el ciberacoso y las narrativas de odio son expresiones sistémicas que se articulan con las dinámicas de poder históricas que han silenciado, violentado y marginado a los cuerpos y voces femeninas, especialmente aquellos que además se encuentran atravesados por otras opresiones. El género, la edad, el origen étnico, la orientación sexual, la clase social, la discapacidad o la identidad de género se entrelazan de forma compleja y configuran experiencias digitales que deben analizarse desde un enfoque interseccional. Las niñas y adolescentes no solo son blanco frecuente de ataques, sino que además experimentan formas de violencia específicas, como la hipersexualización, el hostigamiento sexual, la exposición no consentida de imágenes íntimas, la ridiculización, la vigilancia constante o la exclusión digital.

Estos actos tienen efectos devastadores sobre su bienestar emocional, su autoestima, su rendimiento académico, su desarrollo psicosocial y su participación ciudadana. Muchas niñas deciden abandonar las redes sociales, autocensurarse o invisibilizarse por miedo a las represalias, lo cual representa una pérdida no solo individual sino colectiva, pues se limita su derecho a la expresión, a la información, a la identidad digital y a la participación en los espacios públicos contemporáneos.

Una conclusión central es que el entorno digital no es neutral. Las plataformas tecnológicas están diseñadas con lógicas algorítmicas que priorizan el contenido viralizable, muchas veces sensacionalista y violento, sin considerar el impacto social ni el contexto cultural. Las herramientas de moderación suelen ser automatizadas, insensibles a las sutilezas lingüísticas y culturales, y frecuentemente aplicadas con sesgos que reproducen desigualdades. Además, las vías de denuncia dentro de las plataformas resultan ineficaces, revictimizantes o inaccesibles, especialmente para menores de edad.

A nivel institucional, persiste una desconexión entre las leyes existentes y las nuevas formas de violencia digital. Muchos marcos normativos

aún no reconocen el ciberacoso como una violencia de género con particularidades propias, lo cual dificulta su prevención, persecución penal y reparación. Las políticas públicas en general no han incorporado la voz ni las experiencias de niñas y adolescentes en el diseño de protocolos, lo que reduce su eficacia y legitimidad. Esto se agrava con la falta de formación especializada del personal educativo, jurídico y policial para detectar, atender y acompañar casos de violencia digital desde un enfoque comprensivo y no adultocentrista.

De manera urgente, se requiere un enfoque integral que combine acciones preventivas, normativas, educativas, tecnológicas y comunitarias, ancladas en los derechos humanos y en una perspectiva de género interseccional. Prevenir la violencia digital implica no solo reforzar la ciberseguridad o endurecer leyes, sino transformar de raíz la cultura digital, desnaturalizando los discursos y prácticas que fomentan la discriminación, el odio y la violencia simbólica contra las niñas.

Un cambio cultural de esta magnitud exige procesos sostenidos de alfabetización digital crítica y feminista desde edades tempranas, que fomenten la reflexión ética sobre la ciudadanía digital, el consentimiento, la empatía, la justicia social y el autocuidado colectivo. Esta alfabetización debe ir más allá del uso técnico de herramientas y enfocarse en el análisis del poder, la deconstrucción de estereotipos, el reconocimiento de la violencia simbólica y el empoderamiento de las niñas como creadoras de contenido, defensoras de derechos y agentes de transformación social.

También es imprescindible fortalecer los sistemas de apoyo institucional y comunitario para que las niñas y adolescentes que sufren ciberacoso puedan acceder a redes de contención efectivas, seguras y no punitivistas. Las escuelas, las familias, las organizaciones sociales y las plataformas digitales deben actuar de forma articulada, compartiendo la responsabilidad en la construcción de entornos digitales que no reproduzcan ni amplifiquen las violencias estructurales.

Finalmente, reconocer a las niñas y adolescentes como sujetas activas, portadoras de saberes y con capacidad para liderar procesos de cambio, es clave para avanzar hacia una cultura digital verdaderamente inclusiva. Su participación en el diseño de políticas públicas, marcos

regulatorios, herramientas tecnológicas y procesos educativos no solo es un derecho, sino una estrategia necesaria para garantizar la pertinencia, la eficacia y la sostenibilidad de las intervenciones. Escuchar sus voces, validar sus experiencias y acompañar sus luchas es un acto de justicia y una oportunidad para imaginar otros futuros digitales posibles, libres de miedo, violencia y silenciamiento.

La erradicación del ciberacoso contra niñas y adolescentes no es una tarea opcional ni marginal. Es una exigencia urgente que interpela a toda la sociedad y que está directamente vinculada con la posibilidad de construir democracias más robustas, igualitarias y humanas. Apostar por su libertad digital es también apostar por su plena ciudadanía y por el derecho a habitar el mundo, tanto físico como virtual, sin ser violentadas por su condición de género o edad.

Por tanto, es imprescindible reconocer que el combate al ciberacoso y a las narrativas de odio contra niñas y adolescentes no puede limitarse a respuestas parciales o reactivas. Se requiere de un compromiso firme y sostenido desde todos los sectores —educativo, legal, tecnológico, comunitario y político— para construir entornos digitales donde estas jóvenes puedan expresarse con libertad, sin miedo ni violencia. Sólo mediante la participación activa de las propias niñas y adolescentes, la promoción de una alfabetización digital crítica y la implementación de políticas públicas con enfoque de derechos, será posible avanzar hacia una sociedad digital verdaderamente segura, equitativa y libre de violencia para todas.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

- Proyecto I+D+i FREEDOM (Referencia: PID2022-141057OB-I00). Convocatoria 2022 «Proyectos de Generación de Conocimiento». Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Universidades y Cofinanciado por la Unión Europea.
- Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU 2022), otorgada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## 8. REFERENCIAS

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298.
- Álvarez, G. (2018). Consecuencias e impacto del ciberacoso Implications and Impact of Cyberbullying. *BOSCO*, 38, 109-127.
- Bégin, M. (2018). El Ciberacoso. Una revisión de investigaciones internacionales sobre representaciones, prevalencias, efectos y explicaciones del fenómeno. *Re-Representaciones: Periodismo, comunicación Y Sociedad*, 10, 52-78.
- Hell Hooks (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. *Nomos*
- Cabero, J., Barroso, J., & Martínez, S. (2020). Estudiantes: ¿nativos digitales o residentes y visitantes digitales?. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (93), 796-820.
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 16-24.
- Díaz-García, D. I. (2023). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto: un análisis desde la perspectiva interseccional de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(58), 318-349.  
<https://doi.org/10.32870/lv.v7i58.7736>
- De Jesús Sánchez, M. (2020). La Violencia Digital en La Generación Z. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 2–9.
- Linares Bahillo, E., Royo Prieto, R., & Silvestre Cabrera, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales*, 28, 201-222.  
<https://doi.org/10.31921/doxacom.n28a011>
- Marrufo, M. (2012). Surgimiento y proliferación del sexting. Probables causas y consecuencias en adolescentes de secundaria. Trabajo de investigación. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). La estrategia y plan acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso del odio [en línea]. [https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action\\_plan\\_on\\_hate\\_speech\\_ES.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf)

- Pérez Salazar, Gabriel. 2018. Reseña de El meme en Internet. Identidad y usos sociales, de Gabriel Pérez Salazar, 2017. Chasqui, 136: 412-413.  
<http://hdl.handle.net/10469/14375>
- Pérez-Vallejo, A. M. (2019). Ciberacoso sexualizado y ciberviolencia de género en adolescentes. Nuevo marco regulador para un abordaje integral. Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS), 14, 42-58.
- Santana-Cisneros, R. y Triviño-Cabrera, L. (2023). Estudio exploratorio sobre la investigación en ciberacoso escolar desde las categorías raza y género. En R. Jiménez y L. Triviño-Cabrera (Coords.). Pedagogía digital feminista en educación superior (pp. 450-466). Dykinson.
- Sulbarán Piñeiro, Eugenio, & Rojón González, Citlalli. (2006). Repercusión de la interactividad y los nuevos medios de comunicación en los procesos educativos. Investigación y Postgrado, 21(1), 187-209.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872006000100008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100008&lng=es&tlng=es).
- Wikipedia. (s.f.). Incursión. En Wikipedia, la enciclopedia libre.  
<https://acortar.link/EjvAZ5>

## NARRATIVAS DIGITALES Y DESIGUALDAD: DESINFORMACIÓN Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA ERA DIGITAL<sup>2</sup>

---

LUISA IRENE GONZÁLEZ MARTÍNEZ  
*Universidade da Coruña*

### 1. INTRODUCCIÓN

La desinformación se ha convertido en uno de los mayores retos de nuestros días, un problema que afecta a todos los ámbitos imaginables y que supone un desafío constante para actores políticos y sociales, así como para la ciudadanía en general.

Aunque la desinformación ha existido desde siempre en el momento actual ha adquirido mayor relevancia e incrementado su repercusión en el debate público debido a múltiples factores, de los que interesa destacar los siguientes.

En primer lugar, los medios de comunicación tradicionales han perdido su rol como intermediarios de la información. Así, frente al sistema anterior, en el que la información provenía con carácter principal de los medios de comunicación, sujetos una determinada línea editorial (conocida por todos) y sujetos también a responsabilidad en el caso de que difundieran informaciones falsas sin haber desplegado una diligente labor de contrastación, hoy en día cualquier persona puede ser comunicadora<sup>3</sup>, cualquiera puede subir informaciones a la red en una suerte de

---

<sup>2</sup> Ponencia realizada al amparo del proyecto de investigación 10-1-ID24 “Comunicación y publicidad digital con perspectiva de género para una sociedad justa e igualitaria”, otorgado por el Ministerio de Igualdad - Instituto de las Mujeres en el marco del Plan Estratégico para la Igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres 2022-2025.

<sup>3</sup> Así lo señala el Tribunal Constitucional en el Sentencia 8/2022, de 27 de enero, FJ 2º cuando dice que “el uso de las herramientas digitales convierte a sus usuarios en creadores de contenidos, emisores, difusores y reproductores de esos contenidos (...)”. Por tanto, los

“periodismo ciudadano” (Astudillo, 2023, p. 409), sin más límites que los establecidos para la libertad de expresión, que necesariamente deben ser mínimos en un sistema democrático (Aba, 2021, p. 56).

En segundo lugar, se ha incrementado exponencialmente la velocidad de difusión de la información gracias a internet, a la vez que las redes sociales y de mensajería ascendían como principales formas de acceso a la información y las noticias (Informe C, 2023, p. 7), sustituyendo a los medios de comunicación tradicionales.

Esto no sería problemático si nos encontrásemos sólo ante un cambio de formato, ya que evidentemente las formas de información deben ir evolucionando a medida que evoluciona la sociedad. El problema es que el acceso a los contenidos en redes sociales no es plenamente libre, sino que es la red y su algoritmo la que decide qué contenido muestra a cada persona usuaria, controlando por tanto el flujo de la información, sin que la ciudadanía pueda conocer los sesgos ideológicos o intereses detrás de la red debido a la falta de transparencia de sus algoritmos (Pauner, 2018, p. 303).

El tercer factor es el desarrollo de los sistemas de inteligencia artificial, que ponen a disposición de cualquiera con unos mínimos conocimientos herramientas con las que tratar datos y propagar información en masa, así como para construir una realidad a medida, fabricando los datos, imágenes, vídeos o audios necesarios para sustentar esa creación y haciéndolo de tal forma que resulten indistinguibles de la propia realidad, lo que se conoce como *deepfakes* (Supasorn et ál., 2017)<sup>4</sup>.

Uno de los problemas clave de las *deepfakes* es que atacan a los propios principios de la estructura social en la que la mayoría de la sociedad aceptaba que había una forma de verdad indiscutible como, por

---

usuarios pueden llegar a desempeñar un papel muy cercano al que venían desarrollando hasta ahora los periodistas en los medios de comunicación tradicionales.”

<sup>4</sup> Si bien los primeros usos de la tecnología deepfake se encuentran en el ámbito de la pornografía, la primera documentación de esta tecnología la encontramos en el año 2017, cuando tres investigadores de la Universidad de Washington demostraron cómo se podía manipular la tecnología de edición de imágenes dinámicas para crear nuevos contenidos, concretamente imitando la voz y expresiones faciales del presidente Obama.

ejemplo, los contenidos audiovisuales. Por tanto, la irrupción de una tecnología que rompe con ese acuerdo social o, al menos, lo pone en entredicho, supone una pérdida de confianza epistémica (León-Mendoza, 2022, p. 3) que deriva en el fin de la creencia en la verdad (González, 2020, p. 9). Además, supone también un problema procesal en materia de prueba, ya que no se trata sólo de que podamos tomar por cierto un contenido fabricado, sino que también podemos tener por falso un audio, vídeo o imagen real (Ternovski et ál., 2021, p. 6), lo que nos coloca al filo de un abismo en el que resulta imposible a simple vista distinguir la verdad de la mentira.

La desinformación es un problema real, que debe atenderse, pero no porque sea más o menos molesta, sino porque ataca a uno de los fundamentos de nuestra democracia: la libre formación de la opinión pública. Información y desinformación intervienen de forma directa en la formación de la opinión de la población sobre los distintos temas, ya que picoteamos del gran *cátering* informativo (Rodríguez, 2019, p. 66) puesto a nuestra disposición lo que más encaja con nuestras opiniones (y nuestros propios sesgos), y con ello vamos modelando nuestra opinión.

La cuestión es que la formación de la opinión pública debe ser libre y, en un ecosistema en el que convive información veraz con información tergiversada o sacada de contexto, parodias, información falsa, información atribuida a fuentes incorrectas, información fabricada... resulta difícil pensar que vamos a elegir sólo aquellas fuentes veraces, contrastadas y de calidad para formar nuestra opinión.

Más bien al contrario, a menudo la desinformación se introduce en el espacio público de manera voluntaria para reforzar ciertas corrientes de pensamiento o rechazar otras, creando la falsa imagen de apoyo o rechazo masivo de determinados posicionamientos, avivando polémicas y fomentando la polarización, buscando generar en la persona destinataria ese estado de ánimo que la convierte en presa fácil de la noticia falsa y el *deepfake*.

Un campo en el que afectan especialmente estas dinámicas generadas por la desinformación es la lucha por la igualdad, un ámbito especialmente propenso a la polarización, al discurso de odio y a la desinformación en



general, que en este ámbito busca reafirmar estereotipos, exacerbar los sesgos y prejuicios existentes en la sociedad e impulsar relatos de género negativos y globales, suponiendo una amenaza no solo para la igualdad, sino también para la libertad de expresión y el libre desarrollo de la personalidad e incluso para la integridad física y moral.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo central de este trabajo es analizar el impacto de la desinformación digital en la reproducción de estereotipos de género y su influencia en la desigualdad, destacando cómo las redes sociales y los medios digitales actúan como vehículos para la difusión de discursos antifeministas.

## 3. LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO DIGITAL

Lo primero antes de hablar de la desinformación de género en el ámbito digital, es que sepamos cual es la presencia de las mujeres en este espacio.

Cuando antes hablábamos de espacio público nos referíamos al espacio físico, las calles, las plazas... Pero, en los últimos años, el espacio público se ha ido ampliando en lo digital, conquistando blogs, podcasts y redes sociales, nuevos ámbitos de debate y conversación pública. Estar en el espacio público significa también estar en este nuevo espacio digital y poder ejercitar nuestros derechos en él con libertad y en igualdad de oportunidades a cualquier otra persona.

Por ello cabría preguntarse si la presencia entre sexos es equilibrada en este ámbito y, lamentablemente, parece que la respuesta es que no. Los espacios digitales reproducen el mundo androcéntrico dominante en la sociedad y, así, descubrimos como en este ámbito la opinión de las mujeres sigue siendo menospreciada, minusvalorada o ignorada (Queralt, 2023, p. 1596), causando una desincentivación general a la participación femenina en este mundo digital.

Ya en 2017 el relator especial de Naciones Unidas para la promoción de la libertad de expresión señaló que “internet debería ser una plataforma

para que todas las personas ejerzan sus derechos a la libertad de opinión y de expresión” pero el abuso y la violencia de género en línea impiden este ejercicio atentando contra los principios básicos de igualdad.

Esta forma de tratar de acallar la participación femenina en el espacio digital es una nueva faceta de la discriminación por razón de sexo que se manifiesta en la actitud de desconfianza en la opinión de las mujeres y, por tanto, en la falta de credibilidad o valoración de sus ideas y posicionamientos en el debate público (Arencón et ál., 2023, p. 32).

Esto afecta a todas las mujeres en general, siendo mayores los ataques cuanta más visibilidad y poder tiene la mujer en cuestión, como es el caso de las mujeres políticas y las mujeres periodistas.

### 3.1. MUJERES POLÍTICAS

Por lo que respecta a las mujeres políticas, su llegada a la política no ha sido sencilla ni libre de obstáculos. De hecho, ha sido necesario establecer mecanismos legales para forzar la paridad en las listas y, a pesar de ello, la incorporación de la mujer no ha sido gratuita en términos personales sino que ha tenido lugar:

- bien gracias al mimetismo con la eternamente alegada independencia de los hombres (posibilitada por el hecho de que las mujeres asumían las responsabilidades que ellos dejaban atrás: crianza y atención de hijos menores y personas mayores a cargo, tareas domésticas, etc.);
- bien a costa del llamado doble turno (trabajo fuera de casa y trabajo dentro de casa);
- o bien desplazando su dependencia hacia la familia extensa (Rodríguez, 2007, p. 148).

Por tanto, la llegada de las mujeres a la política no fue fácil, pero mantenerse tampoco lo es, ya que se siguen enfrentando a un trato desigual en comparación con sus homólogos varones. El sexismo respecto de las mujeres parlamentarias es generalizado y, a menudo, se manifiesta de forma normalizada a través de la idea de que que las mujeres “no están hechas para” o “no deberían dedicarse” a la política. La mayoría de los

comentarios que reciben no se centran en su labor, sino que se dirigen al aspecto o la vestimenta de las mujeres políticas, así como su vida privada y si cumplen o no el estándar de feminidad que quien emite el comentario considera adecuado.

Todos estos comentarios misóginos minan su autoestima y someten a un escrutinio constante absolutamente insoportable a las mujeres políticas que ven expuesta no sólo su vida profesional, a través de la continua puesta en duda de su legitimidad y competencia para el desarrollo de sus funciones, sino también su vida personal y familiar (Soriano, 2019, p. 148).

En este escenario la desinformación se convierte en acelerante para esta discriminación que puede adoptar distintas formas. Desde atribuir a las mujeres políticas declaraciones falsas o medidas polémicas buscando fomentar el rechazo social hasta realizar acusaciones falsas sobre conductas presuntamente ilícitas o poco éticas, difundir fotomontajes o deepfakes hipersexualizando a las mujeres políticas, etc.

Por supuesto, los hombres políticos también sufren ataques, en ocasiones incluso muy virulentos. La diferencia es que en el caso de los ataques hacia los hombres lo habitual es que giren en torno a su actividad profesional, mientras que en el caso de las mujeres es mucho más probable que las publicaciones incluyan comentarios sobre su apariencia física, su vida privada, o incluso amenazas de agresión sexual (Zamora-Martínez et ál., 2023, p.4).

### 3.2. MUJERES PERIODISTAS

En el caso de las mujeres periodistas, la propia naturaleza de la profesión sumada a la necesidad de la utilización de las redes sociales como herramienta de trabajo, ya sea para difundir sus noticias o comentar temas de actualidad, sitúa a las mujeres periodistas como blanco de la violencia y discriminación online.

El informe de la UNESCO sobre Violencia contra las mujeres periodistas (Posetti, 2020) señala que las mujeres que cubren temas como la política, el derecho, la economía, el deporte y los derechos de la mujer, el género y el feminismo corren especial riesgo de ser víctimas de violencia en línea. Así, un 73% de las mujeres periodistas encuestadas para

la elaboración del estudio afirmaron haber sufrido violencia en línea, un 20% afirmó haber sufrido violencia fuera de línea relacionada con la violencia en línea y un 41 % de las encuestadas afirmaron haber sido atacadas en línea dentro de campañas de desinformación planificadas (Posetti, 2020, p. 2).

Los ataques en línea son variados, abarcando desde expresiones insultantes, hasta amenazas de violencia física y agresión sexual pasando por mensajes de acoso, amenazas de causar daño a su reputación profesional o personal, ataques a su seguridad digital pasando por la representación falsa con imágenes manipuladas y deepfakes.

La reacción de las encuestadas ante este entorno hostil va desde la autocensura (30%) hasta la limitación en las interacciones (20%) o la limitación de la participación del público (18%). El estudio también demuestra claras repercusiones sobre el empleo y la productividad de las encuestadas: un 38% optó por mantener un perfil más bajo, un 11% faltó al trabajo, e incluso un 4 y un 2% optaron por dejar su trabajo o abandonar directamente el periodismo, respectivamente (Posetti, 2020, p. 3).

Por tanto, los ataques y el acoso constante en el entorno digital consiguen, en muchos casos, alejar a las mujeres del espacio público digital. Esto no limita sólo su participación, sino que también provoca la desincentivación del resto de las mujeres, que reciben claro y meridiano el mensaje de lo que les espera si osan adentrarse en este espacio. Como consecuencia, el entorno digital se va masculinizando cada vez más, lo que influye directamente en cómo la desinformación de género se produce, replica y difunde a través de la red.

#### 4. LA DESINFORMACIÓN Y SU IMPACTO EN EL GÉNERO

Hasta el momento hemos hablado de la desinformación en general y de la discriminación online y cómo afecta a la presencia de las mujeres en el espacio público digital. A continuación, vamos a profundizar concretamente en la desinformación en materia de género, aclarando en qué consiste y como se materializa.

Siguiendo a Argelia Queralt (Queralt, 2023, p. 1596) podemos definir la desinformación online por razón de sexo como el “conjunto de actividades de diseño, creación, distribución y difusión en las redes de contenidos que buscan atacar o debilitar a las mujeres por el hecho de serlo y, así, armonizar las narrativas sobre el género femenino, para promover objetivos políticos, sociales o económicos”. Se trata, pues, de un ataque al ejercicio de los derechos en el ámbito digital que termina por convertir dicho espacio inseguro y hostil para las mujeres que tratan de asumir un papel activo en él.

En primer lugar, debemos recordar que, como ya hemos avanzado, la información ha cambiado de hábitat, trasladándose desde los medios tradicionales (prensa impresa, radio y televisión) a internet y redes sociales y de mensajería, marcadas por su inmediatez, su saturación de contenidos y sus algoritmos decidiendo por nosotros los contenidos a los que debemos o podemos acceder en cada momento.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que internet no es un espacio neutro a nivel de género. No lo es en primer lugar porque se ha hecho a imagen y semejanza del androcéntrico mundo offline, lo que de por sí lo convierte en un espacio que pudiera no ser propicio para la participación de las mujeres. A ello tenemos que sumarle los efectos de la discriminación en línea que ya hemos tratado anteriormente: las mujeres que se atreven a adentrarse y a participar de manera activa van siendo calladas o expulsadas lo que, en última instancia, supone que los problemas, intereses y preocupaciones específicas del 50% de la población estarán menos presentes (por no decir ausentes) del debate público, situando a las personas que los reivindiquen (que probablemente serán mujeres) como “bichos raros”, lo que a su vez generará ataques para expulsarlas buscando devolver el debate a su artificial naturalidad en la que los moradores del espacio se sienten cómodos.

Como todos los tipos de desinformación, la desinformación por razón de género busca difundir información engañosa con la intención de causar un daño. En este caso, además, resulta que parte del camino lo tiene allanado, ya que combina falsedades con estereotipos y relatos de género ya existentes y ampliamente implantados en la sociedad, lo que dificulta

a sus destinatarios detectar la presencia de la desinformación en el discurso, pues mucho de lo que oye o lee, ya lo ha oído o leído antes.

La desinformación de género es además interseccional, aprovecha divisiones sociales y tensiones ya existentes como el racismo, la homofobia o la transfobia, atacando por tanto a estas mujeres desde varios frentes a la vez. Así, según el informe de Amnistía Internacional *Toxic Twitter – a toxic place for women* (Amnistía Internacional, 2018) las mujeres negras, asiáticas, latinas y de raza mixta tienen un 34% más de probabilidades que las mujeres blancas de ser mencionadas en tuits ofensivos.

Destaca también la discriminación de las mujeres transgénero, que sufren campañas de desinformación procedentes de diversas fuentes, entre ellas feministas radicales transexcluyentes, en las que se las acusa de causar daños a la sociedad y de buscar el borrado de las mujeres.

#### 4.1. CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA DESINFORMACIÓN POR RAZÓN DE SEXO

La desinformación por razón de sexo tiene dos objetivos o vertientes fundamentales: los ataques a mujeres y personas disconformes con su género y los ataques a las luchas colectivas por la igualdad de género, esto es, al feminismo.

El primero de ellos busca presentar a las mujeres como seres débiles e incompetentes, objetos sexualizados incapaces de liderar y que, por tanto, deben ser expulsadas de los espacios de debate público y de poder.

Por otro lado, la desinformación sobre el feminismo busca precisamente deslegitimar la lucha feminista y los derechos de género, presentándolos como una lucha inerte e injusta, que no sólo es innecesaria por no existir la desigualdad a la que se refiere, sino que es injusta porque lo que busca no es la igualdad, sino someter al hombre.

#### 4.2. LA MANOSFERA

En este punto resulta imprescindible referirse a un fenómeno relativamente reciente: la *manosfera*, también conocida como *machosfera*. La manosfera es un conglomerado de espacios virtuales heterogéneos que agrupa a una multitud de movimientos masculinistas basados en la propagación de discursos misóginos y antifeministas (García-Mingo et ál.,

2022, p. 3), un contramovimiento que surge frente a un feminismo que considera hegemónico e institucionalizado.

Siguiendo el trabajo de Manoel Horte Ribeiro y otros (Horta, 2021, p. 2), podemos distinguir las siguientes subculturas en la manosfera:

- Activistas por los Derechos de los Hombres («Men’s Rights Activists» o MRA): es una de las primeras comunidades. Nace centrada en cuestiones como el derecho de familia (concretamente en lo que se refiere a custodia sobre los hijos y el régimen económico matrimonial), la violencia doméstica contra los hombres, las denuncias falsas de violencia sexual... cuestiones en las que, entienden, los hombres son discriminados (Lacalle, 2023, p. 4). Se muestran como víctimas del feminismo y las influencias feministas en la sociedad, que han llevado a que ahora las propias instituciones discriminen a los hombres en una suerte de ginocentrismo (Ávila, 2023, p.72). Consideran que el patriarcado es un mito creado por el feminismo y que a lo que verdaderamente se enfrenta la sociedad hoy en día es a una misandria que oprime, degrada y difama a los hombres.
- Hombres que Siguen su Propio Camino («Men Going Their Own Way» o MGTOW): se trata de una comunidad antifeminista y misógina que promueve el separatismo masculino de una sociedad que considera que ha sido corrompida por el feminismo. Abogan por evitar el matrimonio y las relaciones románticas comprometidas con mujeres, ya que las mujeres se han convertido en algo peligroso para los hombres y que la preservación del hombre requiere separarse de las mujeres: como es imposible cambiar el sistema, la solución es “seguir tu propio camino” (Ávila, 2023, p. 72).
- Gurús de la seducción («Pick Up Artists» o PUA): se trata de una comunidad cuya meta es la seducción y el éxito en las relaciones sexuales, por lo que se autodenominan la “comunidad de la seducción” o “del ligue”. En general no creen que el éxito en las relaciones sexuales o afectivas dependa del atractivo físico, el instinto o las convenciones sociales, sino que

deben utilizarse medios empíricos a través de una “seducción científica” (Ávila, 2023, p. 72). Así, ofrecen al resto de los hombres técnicas y estrategias para ayudarles a seducir mujeres, muchas veces a través de la cosificación de aquellas y la promoción de técnicas de acoso de variada índole, incluyendo insultar suavemente (*negging*) a las mujeres para socavar su confianza y que así se muestren más receptivas al contacto.

- Célibes Involuntarios (InCels): son una comunidad cuyos miembros se autodefinen como incapaces de encontrar una pareja romántica o sexual a pesar de desearlo, y que tienden a culpar, cosificar y denigrar a mujeres y niñas como resultado. Están obsesionados con teorías sobre la apariencia física, afirmando que las mujeres están programadas biológicamente para buscar hombres con unas características determinadas (Ávila, 2023, p. 72) y, por tanto, el 80% de las mujeres se sentirían atraídas por el 20% de los hombres, dejando al resto sin posibilidades. Esta comunidad añora lo que consideran una “edad de oro” en la que las parejas se casaban temprano, eran estrictamente monógamas y seguían roles de género tradicionales. Una época en la cual la apariencia tenía un papel menos relevante en las relaciones románticas y que el “derecho” de los hombres al sexo con las mujeres nunca era cuestionado. A diferencia de las otras comunidades, los InCels se caracterizan en su mayoría por el resentimiento y el odio, la autocompasión, el racismo, la misoginia y la misantropía.
- Podríamos añadir a esta clasificación el grupo cristianos conservadores tradicionales (TradCons) y algunos subgrupos geek y gamer.

El nexo común de todos ellos es su fuerte antifeminismo y la filosofía de la Pastilla Roja («Red Pill»), una analogía de la película Matrix, en la que el protagonista debía elegir entre tomar una pastilla azul, que le haría permanecer en la ignorancia, o una pastilla roja que le mostraría la realidad. En el caso de la manófera la pastilla roja haría a los



hombres despertar frente a la misandria y el lavado de cerebro del feminismo (Ging, 2019, p. 3).

Es en este movimiento donde encontramos el nacimiento de conceptos como la “ideología de género”, la idea de que la violencia no tiene género o de que la violencia de género es un invento ideológico, ideas popularizadas en España por partidos de ultraderecha.

Sin embargo, no puede aislarse un perfil ideológico, religioso o socio-económico concreto en los hombres que habitan estos espacios, sino que la manosfera aglutina a todos aquellos que tienen un interés común en la masculinidad y su supuesta crisis, siendo el único factor común el antifeminismo.

Así pues, el planteamiento ideológico de la manosfera parte de la idea de que el feminismo y sus políticas públicas persiguen y criminalizan a los hombres, limitando sus derechos o incluso privándoles de ellos. Esta supuesta limitación de derechos se extiende en el caso de los Incels (Célibes involuntarios) a un supuesto derecho natural del hombre a mantener relaciones sexuales, que se ve frustrado por el rechazo de las mujeres (Isla, 2021, p. 207). Dado que son víctimas del feminismo y el supuesto empoderamiento de la mujer, a este colectivo le parece razonable que aquellos hombres a los que se les niega el sexo puedan tomarlo por la fuerza.

Por suerte, no toda la manosfera llega a este extremo, aunque la mayoría juegan peligrosamente con los límites. Por ejemplo, en el caso de los Gurús de la Seducción, si bien no consideran una solución la violencia para acceder al sexo, sí defienden que, mediante la astucia, la insistencia y la manipulación pueden convencer a las mujeres para mantener relaciones. Entienden que, si una mujer dice que no, simplemente es que el seductor no está jugando bien su juego, por lo que debe seguir insistiendo conforme al método establecido por ellos mismos. Un método en el que acaban banalizando el acoso, las agresiones sexuales y la necesidad de consentimiento. Y, por supuesto, si el método no funciona, no es porque sea absurdo, sino porque el feminismo ha vuelto locas a todas las mujeres y ya no saben lo que quieren.

La manosfera es un movimiento fundamentalmente online (difundido a través de Reddit, 4chan, Hispachan o Forocoches), que no busca tanto organizar acciones políticas colectivas como generar un discurso cultural en base a su dolor emocional valiéndose de vídeos, memes y desinformación en general.

Sin embargo, este movimiento permea en la sociedad con relativa facilidad ya que está dotado de una estructura muy diversa, que facilita un sentimiento de pertenencia a un mundo digital exclusivo con gran información respecto al género, una información que además no propone un hombre a mejorar, sino un hombre victimizado, un mártir del feminismo (Ávila, 2014, p. 70). Se trata de espacios contraculturales, donde lo políticamente incorrecto es hegemónico y donde el enemigo es común y está claramente identificado: el feminismo.

Entre las estrategias del movimiento destacan la distribución masiva de memes sobre violencia machista y feminismo en general; denuncia masiva de violaciones falsas; hackeo de webs feministas; la publicación de información personal o de desnudos de mujeres; el bloqueo de servidores online; la publicación de pornografía y la manipulación de imágenes (Ging, 2019, p. 9).

Además, se trata de un entorno autorreferencial, reiterativo y contextual, lo que facilita la creación de cámaras de eco, entornos en los que las ideas o mensajes de los usuarios se refuerzan debido a la interacción con otros usuarios con ideas o mensajes parecidos (Cinelli et ál., 2021, p. 1), lo que facilita que circule más libremente la desinformación. La información producida en las cámaras de eco no se contrasta ni se comprueba, pero sí se reproduce, lo que facilita la dispersión del mensaje y la polarización de los usuarios, especialmente cuando los mensajes dan el salto desde el mundo online a las redes de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram.

Debemos destacar el papel de los memes, que en sus distintas variedades representan los argumentos de la manosfera recurriendo al humor, con un lenguaje conciso y sencillo, la apropiación jocosa del lenguaje feminista, que provoca risa cuando es descontextualizado y llevado a la parodia. Esto favorece que se vayan transmitiendo mensajes misóginos con un claro contenido político, pero que a simple vista parecen

inofensivos, por lo que los usuarios no ejercen resistencia y, simplemente, comparten. Así se consigue un rápido posicionamiento de la comunidad ante cuestiones de actualidad relacionadas con el sexismo, la masculinidad y la igualdad de género (García-Mingo et ál., 2022, p. 51).

Podría parecer que se trata de una ideología residual, pero en realidad se trata de un espacio de interacción social digital que resulta muy útil para muchos hombres que navegan en él a diario sin ser conscientes de estar habitando lugares clandestinos, tóxicos o violentos (García-Mingo et ál., 2022, p. 5).

Aquí es donde está el problema principal: no se trata sólo de hombres altamente radicalizados, sino que también acaban en la manosfera hombres de una ideología más convencional. Bien porque pretendiendo descargar frustraciones sobre ciertas cuestiones vinculadas a la igualdad de género y al feminismo encuentran en estas comunidades un apoyo inesperado o bien porque, buscando en internet información sobre aquello que no se atreven a preguntar en público, acaban en estas redes y son eclipsados por el sentimiento de pertenencia y la liberación que les supone la aceptación de lo políticamente incorrecto.

## 5. CONCLUSIONES

La desinformación es un fenómeno multifacético que ataca las bases de la democracia al distorsionar la libre formación de la opinión pública. En el caso del género, se utiliza para perpetuar estereotipos y narrativas que refuerzan desigualdades estructurales, afectando negativamente tanto a las mujeres como al progreso hacia la igualdad.

Las redes sociales y espacios digitales favorecen la difusión de la desinformación, encontrando en ellas la desinformación de género un ecosistema perfecto para su proliferación en movimientos como la manosfera, un conglomerado con cada vez más ramificaciones y más seguidores.

No obstante, la desinformación de género no solo es un problema del feminismo, sino social y cultural que ataca directamente a los principios superiores del ordenamiento jurídico proclamados por el artículo primero de nuestra Constitución.

Por ello, es imprescindible adoptar medidas legales, educativas y tecnológicas que permitan combatir este fenómeno. Unas acciones que necesariamente deben incluir la regulación de plataformas digitales, la transparencia en los algoritmos y una educación en igualdad y pensamiento crítico que permita a la sociedad enfrentarse a los retos que vienen.

## 7. REFERENCIAS

- Aba Catoira, Ana (2021). Libertades de expresión e información en la sociedad digital como garantías de la democracia. *Revista Doctrina Distrital*, Vol. 1, N°. Extra 2, 2021, págs. 55-70.
- Aba Catoira, Ana. Los desórdenes informativos en un sistema de comunicación democrático (2020). *Revista de Derecho Político*, 1(109), 119–151. <https://doi.org/10.5944/rdp.109.2020.29056>.
- Amnesty International (2018). *Toxic Twitter - A toxic place for women*. <https://cutt.ly/DwtslAqb>
- Arencón Beltrán, S., Sola Morales, S. y Hernández Conde, M. (2023). Fascismo digital para bloquear la participación y la deliberación feminista. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20(1), 25-35. <https://doi.org/10.5209/tekn.81002>
- Astudillo Muñoz, Jorge Luis (2023). Notas sobre la posverdad, sus efectos en el sistema democrático y en la protección de los derechos humanos en el marco de la sociedad digital. *Teoría y Realidad Constitucional* 52, 401-427, <https://doi.org/10.5944/trc.52.2023.39023>.
- Ávila Bravo-Villasante María (2024). Machosfera, discursos de odio y algoritmización de la esfera pública. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 21(1), 69-77. <https://doi.org/10.5209/tekn.90501>
- Carmona Salgado, Concepción (1991) *Libertad de expresión e información y sus límites*. EDERSA Editoriales de Derecho Reunidas.
- Cinelli, Mateo; de Francisci Morales, Gianmarco; Galeazzi, Alessandro; Quattrociocchi, Walter, y Starnini, Michele (2021): *The echo chamber effect on social media*, PNAS, 118(9). <https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>
- Del-Fresno-García, Miguel (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El profesional de la información*, v. 28, n. 3, e280302. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>.

- Di meco, Lucina. (2019) *#shepersisted: Women, Politics, & Power in the New Media World*, págs. 1 a 58.
- Galdámez morales, Ana (2018). Posverdad y crisis de legitimidad: El creciente impacto de las fake news. *Revista Española de la Transparencia*, vol. 8. Pp. 25-44. <https://doi.org/10.51915/ret.45>.
- García-Mingo, Elisa; Díaz Fernández, Silvia; & Tomás-Forte, Sergio (2022) (Re)configurando el imaginario sobre la violencia sexual desde el antifeminismo: el trabajo ideológico de la manosphere española, 59(1) *Política y Sociedad* 1, 4.
- García-Mingo, Elisa; Díaz Fernández, Silvia (2022). *Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7221159
- Ging, Debbie. (2019). Alphas, betas, and incels: Theorizing the masculinities of the manosphere. *Men and Masculinities*, 22, 638-657. Recuperado de: <http://bit.ly/4hksgYY>
- González de la Garza, Luis Miguel (2020). Por qué las campañas electorales cognitivas basadas en la posverdad pueden erosionar las democracias de opinión. *Revista General de Derecho Constitucional* 32 (2020).
- Horta Ribeiro, Manoel; Blackburn, Jeremy; Bradlyn, Barry; de Cristofaro, Emiliano; Stringhini, Gianluca; Long, Summer; Greenberg, Stephanie; & Zannettou, Savvas (2021). The Evolution of the Manosphere across the Web. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 15(1), 196-207. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v15i1.18053>
- Isla Joulain, Gabriel Luis (2021). Célibes involuntarios: ¿Terroristas?. Análisis cualitativo del fenómeno “incel” y discusión conceptual sobre el “terrorismo”. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, (24), 193–244. <https://doi.org/10.5944/rdpc.24.2020.28400>.
- Lacalle, Charo, Gómez-Morales, Beatriz, & Vicent-Ibáñez, Mireya (2023). Misogyny and the construction of toxic masculinity in the Spanish Manosphere (Burbuja.info). *Profesional De La información*, 32(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.mar.15>
- León-Mendoza, Raúl. (2022). La imagen como forma de (des)conocimiento en la era del deepfake. *ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales*, n. 11, p. 53-70, septiembre. 2022. ISSN 2530-9986. <https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17309>.
- Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados (Oficina C) (2023). *Informe C: Desinformación en la era digital*. [www.doi.org/10.57952/j3p6-9086](http://www.doi.org/10.57952/j3p6-9086)

- Oficina del Alto Comisionado de la ONU, *UN experts urge States and companies to address online gender-based abuse but warn against censorship*, 8 de marzo de 2017, disponible en <https://bit.ly/3Rk9Ixc> (consultado el 7 de noviembre de 2024).
- Palau-Sampio, dolors; Carratalá, Adolfo (2022). Injecting disinformation into public space: pseudo-media and reality-altering narratives. *Profesional de la información*, v. 31, n. 3, e310312. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.12>.
- Posetti, Julie et al. (2020) *Violencia en línea contra las mujeres periodistas: instantánea mundial de la incidencia y las repercusiones*, UNESCO <https://bit.ly/4kAAij8> (consultado 7 de noviembre de 2024)
- Queralt Jimenez, Argelia (2023) Desinformación por razón de sexo y redes sociales, *I•CON*, Vol. 21 No. 5, 1589–1619. <https://doi.org/10.1093/icon/moad094>
- Rodríguez Pérez, Carlos (2019). No diga fake news, di desinformación: una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones. *Revista Comunicación*, 40, pp.65-74. <https://doi.org/10.18566/comunica.n40.a05>
- Rodríguez Ruiz, Blanca & Rubio-Marín, Ruth (2007). De la paridad, la igualdad y la representación en el estado democrático, 81 *Revista Española de Derecho Constitucional* 115-159. <https://bit.ly/4hkax3M>
- Soriano, Silvia. (2019). Violencia y acoso en el ámbito político como forma específica de violencia contra las mujeres. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de estudios de género*, 4(3), 134-157. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4933>
- Supasorn Suwajanakorn, Steven M. Seitz, and Ira Kemelmacher-Shlizerman (2017) Synthesizing Obama: Learning Lip Sync from Audio. *ACM Transactions on Graphics (TOG)*. 36, 4, Article 95 (July 2017), 13 pages. <https://doi.org/10.1145/3072959.3073640>
- Ternovski, John, Kalla, Joshua, & Aronow, Peter M. (2021). *Deepfake Warnings for Political Videos Increase Disbelief but Do Not Improve Discernment: Evidence from Two Experiments*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/dta97>
- Wardle, Claire y Derakhshan, Hossein (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Informe del Consejo de Europa. Disponible en <https://bit.ly/3DEPGdR> [consulta 28 de octubre de 2024]
- Zamora-Martínez, Patricia; Gascón-Vera, Patricia; & Gómez García, Salvador. (2024). El discurso de odio hacia las candidatas a la Comunidad de Madrid 2023, sesgo de género y virulencia. *ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 22(1). <https://doi.org/10.7195/ri14.v22i1.2079>

## ONLY FANS, LOS RETOS VIRALES SEXUALES Y LA MANOSFERA: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

---

AIDA GARRIDO GÓMEZ  
*Universidad de Valencia*

### 1. INTRODUCCIÓN

En la era de la tecnologización, estamos asistiendo a una deriva patriarcal que encuentra como eje constituyente la denominada “misoginia digital monetarizada”, es decir, el proceso mediante el cual la cosificación sexual de las mujeres genera ingentes beneficios económicos.

Este hecho está siendo posible gracias a la intervención de las Big Tech. Así, mediante el uso de plataformas de carácter digital, las redes sociales y el uso de modelos de inteligencia artificial con sesgos sexistas, se ha rentabilizado como nicho de mercado, la objetivización del cuerpo de las mujeres.

OnlyFans, como ejemplo paradigmático del éxito de este tipo de “negocios”, obtuvo para el año fiscal de 2023, aproximadamente \$1300 millones, lo que representa un aumento del 20% en comparación con el año anterior (El Economista, 2024).

Adicionalmente, esta plataforma, popularizada por albergar contenido cibernético de carácter pornográfico, ha dado lugar a la realización de retos virales de carácter sexual. Notoriamente conocido, es el documental protagonizado por L.P-famosa “creadora de contenido en OnlyFans” y producido por el youtuber J.P, en el que se documenta filmográficamente – y con partes censuradas-, el reto de acostarse con cien hombres en un día. Documental que abrió un amplio debate social sobre el consentimiento y la explotación sexual.

En convivencia con este fenómeno y de forma no casualmente coincidente, asistimos a la proliferación de diferentes comunidades digitales abiertamente misóginas que se engloban dentro de la denominada *manosfera*. En ellas, se poliniza un discurso afectivo-ideológico de carácter antifeminista y se difunde una narrativa que contribuye a la banalización, la normalización y la legitimación de la violencia sexual contra las mujeres (García-Mingo, Díaz, Tomás-Forte, 2022).

De tal modo, y tras la viralización del reto de L.P y la posterior reacción por parte de la *manosfera*, en este artículo se expondrán cuáles son las variables socioculturales que promueven la adhesión de las mujeres a esta plataforma. Para posteriormente, analizar el impacto de la existencia y uso de la misma, en la construcción de vínculos sexo-afectivos y en la perpetuación de la opresión sexual de las mujeres.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar, desde la perspectiva teórico-feminista, el discurso de las creadoras de contenido en OnlyFans (con especial énfasis en el testimonio de L.P) y de la “manosfera” y/o los usuarios de este tipo de plataformas, para evaluar su impacto en la perpetuación de la violencia y/o explotación sexual contra las mujeres.

Establecido el objetivo general, procedemos a enumerar cuáles son los objetivos específicos planteados en el marco del estudio.

En primer lugar, inferir cuáles son las variables sociales, económicas y culturales que están promoviendo la adhesión de las mujeres jóvenes a este tipo de plataformas.

A continuación analizar, desde la teoría aportada por diversas autoras feministas, el concepto de “consentimiento” y “la libre elección” de las mujeres en este sistema y explorar sus limitaciones.

Estudiar, si la existencia de plataformas como la de OnlyFans y/o la pornografía *mainstream* está influyendo en la construcción de una sexualidad masculina que erotiza la violencia.



Examinar si en el discurso de la *manosfera* subyacen creencias sexistas y abiertamente misóginas acerca de la sexualidad.

Y finalmente, evaluar si el éxito de esta *ponografía uberizada* (Aránguez, 2023) responde a una de las dinámicas del sistema patriarcal para reforzar el discurso hegemónico del odio hacia las mujeres.

### 3. METODOLOGÍA

En los últimos tiempos, vivimos en una realidad compleja en la que lo virtual y lo físico se fusionan constantemente. Esto ha permitido una nueva forma de investigar la realidad social, conocida como etnografía virtual o digital. Así, para Meneses y Cardoso (2014) la etnografía virtual es una herramienta metodológica que permite comprender las manifestaciones culturales surgidas a partir de las nuevas formas de sociabilidad construidas en la era digital.

En nuestro caso, y partiendo de la base de que las redes sociales disponen de una información fundamental para la comprensión sociológica, la metodología usada ha sido de tipo cualitativa y desde el punto de vista de la etnografía digital. Esta ha consistido en una inmersión continuada en determinadas plataformas para poder analizar tanto el discurso de las creadoras de contenido en OnlyFans como el de la *manosfera* o suscriptores de la misma.

Con este propósito, se ha llevado a cabo la observación no participante de una serie de vídeos de YouTube, que bien por su viralidad, por el contenido del mensaje transmitido, o por el debate social surgido han resultado ser de gran utilidad para los fines prácticos de la investigación.

Para llevar a cabo la etnografía digital, podemos identificar dos etapas fundamentales. La primera consiste en la familiarización con los códigos y comportamientos de la comunidad observada. Luego, en la segunda etapa, se aplican técnicas de análisis del discurso para examinar las publicaciones más populares o relevantes.

El primer vídeo analizado se titula *La verdad sobre OnlyFans (cuánto se gana, cuándo se ven resultados, etc)*, del canal L.F. que cuenta con más de 17.000 visualizaciones y 84 comentarios, a día 07/04/2025.

El segundo vídeo se titula *I slept with 100 men in one day* (“Me acosté con cien hombres en un día), del canal de J.P, que cuenta con más de 10 millones de visualizaciones y más de 31.000 comentarios, a día 07/04/2025.

*Yo era novio de L.P y te mintieron sobre ella: 100 hombres en 24 horas y pronto mil*, es el título del tercer vídeo seleccionado en nuestra investigación, del canal de D.R., que cuenta con casi 600.000 visualizaciones y 1600 comentarios, a día 07/04/2025.

Especialmente útil para la interpretación del contenido ha sido la teorización del consentimiento sexual, el mito de la libre elección o la pendiente resbaladiza de la cosificación sexual, a la que hacen referencia autoras teórico feministas como Cobo (2024), de Miguel (2015) y Aránguez (2024).

En *la ficción del consentimiento sexual* (2024), Rosa Cobo señala que el consentimiento es una propuesta feminista cuyo objetivo es dotar a las mujeres del estatuto de sujeto. Sin embargo, advierte sobre la voluntad de ciertas fuerzas sociales de debilitar la posición de sujeto y contribuir a fortalecer la del objeto mediante una retórica interesada del consentimiento. Así, el consentimiento sexual ha sido puesto al servicio de la cosificación sexual extrema de los cuerpos de las mujeres como paso previo a la mercantilización de los mismos.

En este sentido, De Miguel (2015) ya afirmó en su obra *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*, que actualmente la desigualdad ya no se reproduce por medio de la promulgación de leyes con restricciones explícitas o por la asunción de la tan difundida idea de “la inferioridad de la mujer” sino a través de la libre elección.

(...) La mayor parte de mujeres del mundo, siguen-seguimos interpretando la coacción como libre elección, tanto en los taconazos de aguja o el culto al cuerpo, como en la elección de estudios no tecnológicos, la asunción de trabajos domésticos o el abandono del empleo por tener que cuidar de los niños (De Miguel, 2015, p.37).

Además, todo indica que los varones experimentan un placer particular al transgredir los límites del consentimiento. Tal y como afirman Rosario (2021) y Aránguez (2023), en una sociedad profundamente

pornificada una parte importante del placer de los hombres se obtiene por medio de la burla de los límites establecidos en la interacción sexual.

#### 4. LAS VARIABLES SOCIO-ECONÓMICAS Y LA PORNIFICACIÓN DE LA SOCIEDAD: UN TÉRRENO FERTIL PARA LA EXPLOTACIÓN SEXUAL DE LAS MUJERES

El estallido de la pandemia del COVID en pleno 2020, el confinamiento impuesto y la consiguiente quiebra de numerosas empresas del sector servicios, generó un impacto profundo en la economía global. Como consecuencia, se establecieron las condiciones adecuadas que contribuyeron al desarrollo de trabajos virtuales y al auge de las plataformas digitales. En este contexto de crisis económica y transformación digital, empresas como OnlyFans, InMyGirl, IWantFanClub y otras similares experimentaron un auge vertiginoso.

Es evidente pues, que el desarrollo tecnológico, la precariedad laboral y la vulnerabilidad económica han sido factores clave en la adhesión masiva de mujeres jóvenes a este tipo de plataformas. La falta de oportunidades laborales en otros sectores y la creciente consolidación de la llamada *economía de plataformas*, han facilitado la migración de nuevas formas de explotación sexual a las redes sociales. Sin embargo, aunque la clase social es un factor determinante que puede explicar la adscripción de las mujeres a plataformas de contenido pornográfico, no es la única. De lo contrario, cabría preguntarse ¿Por qué los hombres no recurren a estas opciones en situaciones de crisis económica? ¿Por qué son mujeres la mayoría de las creadoras de contenido en OnlyFans?

La respuesta radica en las profundas asimetrías de género que estructuran nuestra sociedad. Mientras los hombres no se enfrentan a una cosificación sexual sistémica, las mujeres han sido históricamente reducidas a objetos de deseo. Por tanto, asistimos a que hay una serie de desigualdades sociales que deben tenerse en cuenta para analizar cuáles son los factores que determinan el crecimiento o la expansión de plataformas donde se incentiva la pornografía y la prostitución.

### *La cosificación sexual de las mujeres en un contexto profundamente neoliberal*

De entre las diferentes desigualdades sociales que promueven la expansión de este tipo de plataformas, la cosificación sexual en el marco del neoliberalismo ocupa un lugar central. Así, mientras los varones se definen como sujeto activo de los quehaceres sociales, políticos y económicos mediante el acceso al poder y la toma de decisiones, las mujeres quedan reducidas a meros objetos sexuales, cuya validación depende de la mirada masculina. Su éxito social, en lugar de basarse en logros realmente empoderantes como los intelectuales o económicos, se vinculan a atributos de carácter superficial y naturalmente efímeros como la belleza o la juventud.

### *La pornificación de la sociedad*

Otro factor determinante en la expansión de este tipo de plataformas es un fenómeno al que venimos asistiendo desde el inicio de la revolución sexual: la pornificación de la sociedad. Este concepto que fue acuñado por Pamela Paul en *“How Pornography is damaging our lives, our relationships, and our families”* (2005) se refiere al proceso en que la sociedad se va acostumbrando y va incorporando como algo normalizado lo que antes se veía obsceno, no permitido, incluso vergonzoso.

Por otro lado, Monica Alario en su obra *Política sexual de la pornografía* (2021), también aporta una definición sobre la pornificación de la cultura que nos resulta sumamente útil:

La pornificación de la cultura es un proceso que puede observarse en cómo diversos elementos del imaginario pornográfico se han introducido en manifestaciones culturales no consideradas pornográficas, en la normalización y el crecimiento del consumo de pornografía, y en la aceptación social de la idea de que el sexo, el buen sexo, es el que muestra la pornografía (Alario, 2021, p.37).

De modo que, observamos como el imaginario pornográfico se fusiona progresivamente con la cultura y la vida cotidiana hasta el punto de volverse imperceptible, dejando de ser reconocido como tal y pasando a considerarse como algo sumamente común.

Este proceso de normalización ha sido facilitado por la omnipresencia del contenido “sexual” en la publicidad, la industria del entretenimiento y las

redes sociales. La asunción en nuestra cotidianidad de la hipersexualización de las mujeres, refuerza la idea de que plataformas como OnlyFans, son una extensión natural de la industria del entretenimiento digital.

### *La dulcificación del discurso como estrategia de blanqueamiento de la explotación sexual*

Como “conceptualizar es politizar” (Amorós, 2008), a lo que se recurre es justamente a lo contrario, a no referenciar las cosas por su nombre y, por ende, a construir un lenguaje que contribuye a dulcificar o encubrir la narrativa alrededor de la prostitución o la explotación sexual. En el caso de OnlyFans, el desplazamiento de conceptos es clara. Así, los términos “prostituta” y “putero” han sido sustituidos por los de “creadora de contenido” y “suscriptor”.

Pero esta no ha sido la única de las estrategias usadas para el blanqueamiento de OnlyFans. Fundamental ha sido, el papel que han jugado, en la legitimación y publicidad de la plataforma, figuras influyentes (famosas e influencers) que relatan de forma pública las bondades económicas de participar en la misma (Federación Mujeres Jóvenes, 2023).

## 5. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LAS “CREADORAS DE CONTENIDO” EN ONLY FANS: EL CASO DE LOS RETOS VIRALES SEXUALES.

A partir de la visualización del vídeo de Youtube “*la verdad sobre OnlyFans (cuánto se gana, cuando se ven resultados...)*”, que acumula más de 18.000 visualizaciones, una joven “creadora de contenido” expone a sus seguidoras su experiencia en la plataforma y la forma de obtener ganancias en la misma. En su testimonio, nos relata que sus inicios se remontan al año 2021 y que no fue hasta pasados tres años de continua actividad en la misma, que pudo generar ingresos con cierta estabilidad. Pone énfasis en su discurso en desmontar el mito sostenido de la facilidad del trabajo, y señala la importancia del esfuerzo realizado para poder tener éxito. Asimismo, destaca como determinantes la conexión directa y continua con los suscriptores y la necesidad de contar con

“algunos” recursos propios -como una cámara de buena calidad-, para atraer y fidelizar a la audiencia.

En este tipo de vídeos, en el que las jóvenes explican públicamente sus propias experiencias en la plataforma, no sólo tienen como objetivo compartir sus vivencias, sino monetizar el proceso mediante el cual introducen o captan a otras mujeres en la misma. Un ejemplo de ello es cuando en el citado vídeo, se hace referencia a la venta de un manual propio al que ha denominado “*el manual de la puta virtual*”.

El discurso que subyace en este tipo de contenido se suele centrar en explicar las bondades del “trabajo” realizado, haciendo mención a la flexibilidad horaria y a la posibilidad de realizarlo desde cualquier lugar (incluso de viaje). No obstante, no se describe como una meta a la que aspirar de forma permanente, sino como un medio para poder conseguir otros objetivos, como financiar un emprendimiento propio.

Así, podemos observar que las mujeres jóvenes entienden su participación en OnlyFans como una forma de emprendimiento femenino, en el que “eres tu propia jefa”, y al que toda mujer puede optar, para ahorrar y poder llevar a cabo otros proyectos.

No obstante, en el contenido analizado se omite deliberadamente en qué consiste el trabajo, a qué tipo de potenciales situaciones o riesgos se pueden enfrentar, cuáles pueden ser las peticiones de los suscriptores o cómo responder ante demandas ilegítimas en las mismas.

Por tanto, a pesar de las ventajas “del trabajo” a las que reiteradamente se hace referencia en este tipo de vídeos, nunca se pone de manifiesto la motivación intrínseca al realizar el mismo, sino que más bien se presenta como un peaje que hay que pagar para poder invertir en otros proyectos considerados más legítimos o deseables.

En definitiva, se trata pues, de guías sumamente generalizadas que pretenden dar salidas laborales a todas las mujeres jóvenes que tienen problemas económicos o se encuentran en situaciones precarias, proyectando una imagen idealizada de la plataforma y caracterizando la venta de imágenes sexuales como un trabajo accesible, realizable e incluso ciertamente estable.

Este fenómeno virtual se inscribe en el marco de los principios fundamentales del sistema patriarcal, que legitima el derecho de los hombres a acceder al cuerpo de las mujeres consideradas “publicas”-las antiguas prostitutas o las actuales “creadoras de contenido en OnlyFans- a cambio de dinero.

La prostitución es una práctica por la que los varones se garantizan el acceso grupal y reglado del cuerpo de las mujeres. El acceso es en grupo porque todos los varones pueden acceder, al cuerpo alquilado, que es un bien público. El acceso es reglado porque no tiene nada de natural y espontáneo responde a una serie de normas conocidas y respetadas (De Miguel, 2015, p.163).

En lo que concierne a los retos virales sexuales, se ha analizado el vídeo titulado “*I slept with 100 men in One Day*” en el que se documenta filmográficamente el proceso mediante el cual L.P. se prepara y ejecuta el reto en OnlyFans de acostarse con cien hombres en un día. La entrevista previa y posterior a la realización del reto, nos aporta información relevante acerca del proceso de toma de decisiones de las jóvenes estudiantes para crearse OnlyFans. He aquí un extracto de la entrevista:

**L.P.:** Estar en la Universidad fue como estar acostándome con todos.

**J.P.:** Pero conozco muchas chicas que han hecho eso, en la Universidad, pero luego no han pasado a ser estrellas de OnlyFans.

**J.P.:** Alguna vez has recibido algún mensaje aterrador, ¿qué te diga algo que te asustó o te hizo sentir insegura?

**L.P.:** Las peticiones de algunas personas a veces son demasiado. Literalmente la semana pasada me preguntaron: ¿Puedes ponerte una bolsa en la cabeza y fingir que te estás asfixiando?

(Canal de Youtube de J.P, 2025)

Adicionalmente, la protagonista del vídeo y “creadora de contenido en OnlyFans” menciona que la peor parte de su “trabajo” es leer asiduamente comentarios referentes a su cuerpo y dar credibilidad a aquellos usuarios que predicen la imposibilidad de la misma de poder encontrar pareja o contraer matrimonio en un futuro.

Posteriormente, en la entrevista L.P hace referencia a uno de los aspectos claves de la presente investigación y que se transcribe literalmente a continuación:

Creo que algunas mujeres, tal vez entran porque tienen que hacerlo o necesitan el dinero, y cosas así, o son en cierto modo, instruidas por hombres. Pero, en mi caso, la motivación viene por el hecho de que estoy ganando dinero con algo que creo que los hombres harán de todos modos, ya que los hombres siempre me van a sexualizar. Al menos así, intento sacar provecho de esa parte (Canal de Youtube de J.P, 2025).

Por lo tanto, se evidencia por el discurso de la estrella de OnlyFans que, los motivos económicos o la situación de vulnerabilidad financiera no son el único ni el más importante de los factores que explica la adhesión de las mujeres a plataformas de intercambio de imágenes pornográficas. Pues tal y como se ha señalado, sentir la cosificación sexual de un modo sistemático por parte de los hombres, implica considerar como una extensión lógica y natural del mismo, el poder rentabilizar un hecho que irremediablemente va a seguir ocurriendo en nuestra sociedad.

Esta idea ya expuesta y denominada por Tasia Aránguez (2023) como “la pendiente resbaladiza de la cosificación sexual”, teoriza sobre la realidad compartida por L.P e indica que el esfuerzo realizado por las mujeres jóvenes -destinando una gran cantidad de recursos económicos y emocionales a seguir los cánones de la nueva feminidad impuesta- no les ha conducido a obtener éxito ni reciprocidad en sus relaciones personales. De modo que, la instrumentalización sexual a la que se han visto sometidas sin reconocimiento o rédito alguno, las conduce a aceptar una forma socialmente aceptada de compraventa sexual (Aránguez, 2023).

## 6. LA MANOSFERA Y SU REACCIÓN A LOS RETOS VIRALES SEXUALES

Coincidiendo con la expansión de la denominada “cuarta ola” feminista, se ha establecido un movimiento que se articula en torno a la reivindicación de los derechos de los hombres y que se caracteriza por tener un calado ideológico claramente antifeminista. En su discurso, se advierte una tendencia creciente de entre los varones jóvenes a negar la violencia machista y a etiquetarla como una “invento” de corte ideológico (García-Mingo, 2022).



En este contexto, la manosfera está formada por diversos grupos masculinistas y de carácter heterogéneo, cuyo nexo o vínculo en común es la idea de criminalizar al feminismo y a las políticas públicas con perspectiva de género. Además, en muchos casos, estos espacios contribuyen, a legitimar la violencia sexual hacia las mujeres y a reforzar discursos de odio.

Esencial ha sido, para su posible desarrollo, la implantación de plataformas de carácter digital y redes sociales, pues no sólo han permitido que las personas puedan emitir comentarios de forma anónima e inmediata, y sin “en principio” ningún tipo de consecuencia legal, sino que además han permitido afianzar a ciertos *influencers* como referentes ideológicos o líderes de opinión.

Así, y cómo veremos más adelante, Youtube ha sido una de las principales plataformas en las que ha acontecido este fenómeno, pues al permitir la difusión masiva de vídeos sobre temas referentes a la actualidad, se ha polinizado un discurso ideológico que vulnera los derechos fundamentales de las mujeres.

En nuestro caso, hemos seleccionado el canal de D.R. La importancia de su selección radica en que acumula más de 11 millones de suscriptores y se caracteriza por hacer vídeos comentando la actualidad con un estilo confrontativo, sarcástico y con mensajes claramente antifeministas.

Para el análisis de la manosfera y su reacción a los retos virales sexuales de OnlyFans hemos seleccionado de su canal el vídeo titulado *Yo era Novio de Lily Phillips y te mintieron sobre ella: 100 hombres en 24 horas y pronto 1000*<sup>5</sup>.

En el vídeo, el *youtuber* se muestra sorprendido por el debate y la reacción social acontecida tras la publicación del vídeo de L.P en el que realiza un reto viral de acostarse con cien hombres en un día. El *influencer* incide en reiteradas ocasiones, en no dar validez o legitimidad a las

---

<sup>5</sup> Navegando por Youtube hemos podido saber que la referencia a “yo era novio” es un lenguaje en clave que significa “yo era su suscriptor en OnlyFans”, no a que hubieran mantenido una relación afectivo-sexual en el pasado. No obstante, debemos aclarar que no conocemos con certeza si fue un exsuscriptor o si simplemente se trata de un título provocador para aumentar las visualizaciones.

críticas realizadas por el movimiento feminista u otras fuerzas sociales, dado que considera que al prestar el consentimiento no debe mediar ningún problema.

Afirma, además, que las mujeres siempre tendrán la oportunidad de tener grandes beneficios económicos, independientemente de su inteligencia o su belleza, siempre y cuando se suscriban a OnlyFans. Y señala que aquellas que realizan una crítica: “es porque no les da la cara ni el cuerpo ni la actitud para que se dediquen a hacer dinero con esto” (Canal de Youtube de D.R, 2024).

Asimismo, el discurso que subyace en este vídeo -que cuenta con más de 620.000 visualizaciones- es secundado por muchos de sus seguidores. Y un ejemplo claro, lo podemos encontrar en algunos de los comentarios de la pieza audiovisual:

*“Es su responsabilidad, si lo hizo bajo su consentimiento ya está, es una mujer libre. Además, es un negocio, los tipos que lo hicieron seguramente les pagaron, y si se negaban buscan a otro y listo. ¿Por qué tanta indignación?”* Comentario del vídeo publicado el 15 de diciembre de 2024 en <https://www.youtube.com/watch?v=5dF6uCG-BIw0&t=3s>

*“Yo soy parte de esos cien hombres y si bien es cierto que no sabíamos exactamente si ella quería o no quería, desear que ella no quería, nos daba más placer a nuestro ego de hombre”.* Comentario del vídeo publicado el 15 de diciembre de 2024 en <https://www.youtube.com/watch?v=5dF6uCGBIw0&t=3s>.

De modo que, desde la perspectiva del discurso manoférico, el consentimiento es la baza capaz de convertir cualquier comportamiento sexual, implique violencia o no, en irreprochable e incuestionable. Así, al presuponer que vivimos en una sociedad con igualdad de oportunidades, se impone el mito de la libre elección como el argumento a erigir, en tanto en cuanto, se pone de manifiesto comportamientos vejatorios o violentos sexualmente hacia las mujeres.

Tal y como afirma Ana de Miguel, la estructura patriarcal se asienta y difunde por medio de la machacona creencia de que como “ya hay igualdad”, cualquier acción que realicen las mujeres, es fruto de la libre elección y del consentimiento (de Miguel, 2015).

## 7. CONCLUSIONES

Actualmente, se está difundiendo o popularizando la idea de que plataformas como OnlyFans o similares, representan un espacio de emprendimiento femenino, donde es posible obtener ganancias de forma accesible y fácil.

Esta narrativa, junto a la creciente adhesión de mujeres jóvenes a la misma, está reforzando la banalización o normalización de la explotación sexual de las mujeres en nuestra sociedad, mediante su blanqueamiento o la dulcificación de su narrativa.

Si enmarcamos esta fenomenología, en un contexto profundamente neoliberal, se conduce a aceptar el hecho de que cualquier comportamiento individual es libre, siempre y cuando, medie el consentimiento. De tal modo que, se despolitiza y descontextualiza el consentimiento como herramienta para perpetuar violencia sexual.

Paralelamente, el auge de la manosfera y su discurso antifeminista, no sólo incita a la violencia sexual hacia las mujeres, sino que ha optado por utilizar el concepto “consentimiento” de forma tergiversada para legitimar la citada violencia.

En este marco y tras la investigación realizada, se puede afirmar que la existencia de este tipo de plataformas y la ejecución de retos virales sexuales, contribuyen a la construcción de una sexualidad masculina basada en la erotización de la violencia.

## 8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El trabajo de A.G. ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, mediante la beca FPU23/01330 (Formación del Profesorado Universitario).

## 9. REFERENCIAS

Alario, M. (2021). Política sexual de la pornografía. Sexo, desigualdad y violencia. Cátedra.

- Amorós, C. (2008). Mujeres e imaginarios de la globalización. Reflexiones para una agenda global del feminismo. Homo Sapiens Ediciones.
- Aránguez, T. (2023). OnlyFans. La uberización de la pornografía. En T.Aránguez y O.Olariu (Coords). Ensayos Ciberfeministas. (1º ed, 140), 99-119. Dykinson.
- Ballester, L. y Orte, C. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales. Barcelona, Octaedro.
- Brownmiller, S. (1975). Against Our Will: Men, Women and Rape. Simon & Schuster.
- Cobo, R. (2024). La ficción del consentimiento sexual. Los libros de la Catarata.
- De Miguel, A.A (2019). Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección. Cátedra.
- D.R. [Youtube] (15 de diciembre, 2024). Yo era novio de Lily Phillips y te mintieron sobre ella: 100 hombres en 24 horas y pronto mil.  
<https://www.youtube.com/watch?v=5dF6uCGBlw0&t=3s>
- El Economista. (2024, 13 de septiembre). OnlyFans: récord total de ingresos y pago de US\$ 472 millones en dividendos para el dueño.  
<https://eleconomista.com.ar/tech/onlyfans-record-total-ingresos-pago-us-472-millones-dividendos-dueno-n77528>
- Federación Mujeres Jóvenes (2023). OnlyFans: un espacio blanqueado del negocio del sexo. <https://mujeresjovenes.org/recurso/informe-onlyfans/>
- García-Mingo, E., Díaz, S. y Tomás-Forte, S. (2022). (Re)configurando el imaginario sobre la violencia sexual desde el antifeminismo: el trabajo ideológico de la manófera española. Política y sociedad. 59 (1), 1-12.  
<https://dx.doi.org/10.5209/poso.80369>
- Gómez, A. (2023). Dimensiones del proxenetismo digital: una aproximación al fenómeno de la misoginia digital monetarizada. En T.Aránguez y O.Olariu (Coords). Ensayos Ciberfeministas. (1º ed, 140), 68-83. Dykinson.
- J.P. [Youtube] (7 de diciembre, 2024). I slept with 100 men in one day.  
<https://www.youtube.com/watch?v=mFySAh0g-MI&t=53s>
- L.F. [Youtube] (11 de agosto, 2024). La verdad sobre OnlyFans (cuánto se gana, cuándo se ven los resultados, etc).  
<https://www.youtube.com/watch?v=yGOxKLiK2dQ>
- Millet, K. (2017). Política sexual. Madrid: Cátedra. (Original work published 1969).
- Meneses, T. y Cardozo, J. (2014). La etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura. Encuentros, 12 (2), 93-103.

- Paul, P. (2005). *Pornified: How Pornography Is Damaging Our Lives, Our Relationships, and Our Families*. Times Books.
- Rosario, R. (2021). ¡Después de una gran batalla conseguí que ella se quitara la ropa! La negociación del consentimiento dentro de los foros en línea para hombres prostituidores en Inglaterra. En T.Aránguez y O.Olariu (Coords). *Feminismo digital: violencia contra las mujeres y brecha sexista en internet*. (1º ed, 24), 640-661. Dykinson.

## REDES DE SOLIDARIDAD EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA CUARTA OLA FEMINISTA

---

CARMEN GARRIDO-RODRÍGUEZ  
*Universidad de Salamanca*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las movilizaciones y la huelga del 8 de marzo de 2018 han sido consideradas, por muchas autoras, el inicio de la cuarta ola feminista<sup>6</sup> y, si por algo se caracterizaron -entre otras cosas, claro está- fue por su aparición en redes sociales.

Los antecedentes son claros y sonoros, hashtags como el #NiUnaMenos nacido en Argentina entre 2015 para reivindicar políticas contra el aumento de feminicidios o el #MeToo en 2017 para visibilizar los abusos hacia las mujeres en la industria de Hollywood, llevaron a generar campañas en torno al #feminismo y, más concretamente, alrededor de las movilizaciones del 8 de marzo de 2018, que se sucedieron en años posteriores.

En este contexto, podemos afirmar que los hashtags han sido una de las herramientas claves en las movilizaciones feministas de los últimos años, difundiendo sus ideas en plataformas como Instagram o X, y más recientemente TikTok. Estas etiquetas han sido utilizadas y visualizadas por millones de personas a lo largo de todo el mundo, conformando redes de sororidad internacionales, y generando una conciencia feminista a lo largo de las fronteras y los espacios. Gracias al uso de las redes sociales, las mujeres han podido contar y compartir experiencias, denunciar injusticias, organizar protestas, creando redes de mujeres interconectadas a nivel global.

---

<sup>6</sup> Ver: Garrido-Rodríguez, Carmen (2021). ¿Estamos ante una cuarta ola feminista? Las movilizaciones masivas como impulso para el cambio. *Dialnet*. <https://bit.ly/43dPIJn>

En base a estas ideas, la presente investigación pretende evaluar el papel que han jugado las redes sociales en el movimiento feminista actual, analizando si pueden ser un elemento configurador de lo que se ha denominado la cuarta ola feminista. Buscando, mediante un doble enfoque basado en entrevistas cualitativas a mujeres que participaron (de una forma o de otra) en las movilizaciones del 8 de marzo de 2018 y un análisis de tendencias en redes sociales sobre el uso del #feminismo, no sólo ofrecer una visión más clara sobre la influencia de las redes sociales en el feminismo contemporáneo, sino también contribuir a la comprensión de cómo estas plataformas han transformado la forma en la que las mujeres se organizan, se comunican y luchan por sus derechos en un contexto global.

### 1.1. CONTEXTO

En el caso español, el 15M abrió un ciclo de protesta en el cual se enmarcan las masivas movilizaciones que se produjeron el 8 de marzo de 2018. Ahora bien, ni las reivindicaciones feministas en España se basaron únicamente en este evento ni terminaron después del mismo.

En el contexto nacional, destacan actuaciones como el “Manifiesto Violeta” de 2012, apoyado por más de 400 organizaciones; la creación de la Plataforma Estatal en Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos “Decidir nos hace libres” de la mano de más de 100 mujeres y organizaciones sanitarias; o las movilizaciones del Tren de la Libertad en 2014 a favor de los derechos sexuales y reproductivos (Portos, 2019). Durante estos años, el ciberactivismo feminista en torno a campañas concretas comenzó a ganar relevancia destacando la campaña a favor de Juana Rivas (acusada de un delito de sustracción de menores) subiendo fotos a las redes sociales con el slogan “Juana está en mi casa” o con el uso de los hashtags #YoSoyJuana, #JuanaEstáEnMiCasa y #Estáenmicasa.

A nivel internacional, fueron también varias las campañas que se venían fraguando con anterioridad a 2018 como el movimiento “Ni una menos” en Argentina, que comenzó su visibilidad el 3 de junio de 2015 con multitudinarias marchas que se sucedieron en fechas posteriores; teniendo también su eco en redes sociales con el hashtag #NiUnaMenos -convertido posteriormente en consigna internacional- para hacer frente

al aumento de los feminicidios y la violencia contra las mujeres. Este movimiento tuvo gran repercusión extendiéndose posteriormente a otros países de Latinoamérica, Europa y Asia.

2016 fue otro año clave para el movimiento feminista europeo, donde no sólo había entrado ya el movimiento “Ni Una Menos”, sino que las mujeres polacas salieron también a las calles para reivindicar, entre otras cuestiones, su derecho al aborto ante el avance conservador que amenazaba con el retroceso de muchos derechos ganados durante años de lucha.

El #MeToo fue otro movimiento clave en esta genealogía de reivindicaciones feministas que inundaron las calles y las redes sociales. Este movimiento surgió en octubre de 2017 como respuesta a las acusaciones de abuso sexual contra Harvey Weinstein y con la finalidad de denunciar los casos de agresión y acoso sexual. El uso de este hashtag tuvo una gran repercusión, con su uso por más de 500.000 personas y su extensión a 86 países (Strum, 2017) con sus correspondientes variantes y traducciones -en España, por ejemplo, se usó la etiqueta #YoTamién-. “El fenómeno MeToo permitió sacar a la luz, o a la esfera pública, un problema de la esfera privada que afectaba a millones de mujeres en todo el mundo” (Muñoz Saavedra, 2019)<sup>7</sup>.

Y, obviamente, no podemos olvidar a todas las feministas de la primera, segunda y tercera ola, que anduvieron el camino del cual hoy no sólo se está tomando relevo, sino que sirvieron de base y de referencia para la lucha actual.

Si bien la fuerza con la que irrumpió el movimiento feminista en España el 8 de marzo de 2018 hizo que llegarse a considerarse el inicio de la cuarta ola feminista, siendo referente internacional, este breve repaso del contexto tanto nacional como internacional nos muestra cómo, en los años anteriores, ya se venía gestando un movimiento internacional

---

<sup>7</sup> Si bien el movimiento #MeToo ha sido el más sonado y conocido, y siguiendo la crítica que Muñoz Saavedra (2019) realiza, el análisis de las movilizaciones feministas tiene un sesgo etnocéntrico ya que, si ampliamos la mirada más allá del feminismo occidental, podemos encontrar experiencias similares en otros países como en la India, que desde 2012 se usa la etiqueta *Safety*, o en Uganda, que en 2018 se creó una gran red de ciberactivismo feminista bajo el hashtag #WomensMarchUg; pero sin contar con la repercusión internacional del movimiento Me Too.



de mujeres, tanto en las calles como en las redes sociales que estalló con gran fuerza el 8 de marzo de 2018.

## 1.2. EVENTFUL PROTEST

Tradicionalmente, los movimientos sociales se han estudiado como elementos agregados de la acción colectiva, siendo el concepto clave en esta teoría los ciclos de protesta (Della Porta, 2008), tal y como se ha presentado en la introducción. No obstante, no se puede dejar de lado el papel de los eventos, entendidos como “una subclase relativamente rara de sucesos que transforman significativamente las estructuras”; y que, especialmente durante las olas de los movimientos sociales, generan mecanismos de cambio social empoderando a nuevos actores o re-empoderando a grupos ya existentes (Della Porta, 2008).

La teoría de la «*eventful protest*» defiende que muchas propuestas tienen efectos en los movimientos que las conducen, generando un alto grado de actividad, sentimientos de solidaridad y consolidando redes (Della Porta, 2008).

Desde este punto de vista lo que se pretende es analizar cómo un evento concreto puede generar impacto en la gente, despertando la conciencia individual y colectiva, motivando a las activistas a protestar y a organizarse; y, cómo estos eventos, tienen influencia en la sociedad.

## 2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene la finalidad, por lo tanto, de analizar qué efectos han tenido ciertos eventos desencadenantes dentro de lo que se denomina el ciclo de protesta de la cuarta ola feminista, y cómo las activistas han dado respuesta a los mismos.

### 2.1. OBJETIVO GENERAL

Para ello, se ha establecido el siguiente objetivo general:

- Analizar el papel de las redes sociales dentro del movimiento feminista y evaluar si se pueden considerar un elemento configurador de lo que llamamos la «cuarta ola feminista».

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para ello, se han planteado una serie de objetivos específicos como son:

1. Analizar la influencia de las redes sociales en el feminismo contemporáneo.
2. Contribuir a la comprensión de cómo las plataformas digitales y las redes sociales han transformado la forma en la que las mujeres se organizan, se comunican y luchan por sus derechos en un contexto global.

## 3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados, se ha programado una metodología mixta en base a las siguientes herramientas:

- Recolección de testimonios de mujeres mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad<sup>8</sup>
- Análisis de tendencias en las principales redes sociales: Instagram, X, y TikTok

El uso de las entrevistas en profundidad como herramienta metodológica nos permite centrarnos en las propias experiencias de las personas entrevistadas y las explicaciones que hagan de las mismas, obteniendo informaciones detalladas sobre determinados problemas sociales (Herranz de Rafael, 2018). Si pretendemos hacer un estudio de las movilizaciones del 8 de marzo de 2018, no podemos dejar pasar por alto las vivencias de todas aquellas mujeres que participaron en las mismas, puesto que obviar sus voces sería perdernos gran parte de la realidad. Siguiendo a Ann Oakley (2016), la sociología ha dado un paso de la sociología “de” a la sociología “para”, especialmente cuando hablamos de las mujeres ya que la construcción de conocimiento sobre sus vidas y experiencias se ha convertido en un acto de emancipación.

---

<sup>8</sup> La realización de las entrevistas corresponde con la elaboración del Trabajo Final de Máster en Ciencia Política por la Universidad de Salamanca, trabajo que se está desarrollando en el Doctorado en Ciencias Sociales por la misma universidad.

Por ello, durante el año 2019 se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad a mujeres de distintas edades, trayectorias y que habían participado en las huelgas o en las movilizaciones en distintos puntos de España. La muestra se organizó de tal manera que nos permitiera diferenciar entre las percepciones de aquellas mujeres que fueron parte de la organización de las manifestaciones y las huelgas, y aquellas personas que participaron en las mismas, pero sin entrar en el entramado organizativo. Asimismo, se tuvo en cuenta la trayectoria militante -tanto feminista como en otros espacios- de las entrevistadas, y su implicación en el asociacionismo en el caso que lo hubiera. Finalmente, en cuanto a la dispersión geográfica de las entrevistadas, abarca distintas ciudades del territorio español como Salamanca, Valladolid, La Coruña, Alicante, Pamplona, Sevilla y Barcelona.

**TABLA 1.** Perfil de las entrevistadas

|                    |                               |           |
|--------------------|-------------------------------|-----------|
| Edad               | Menor de 25                   | 4 mujeres |
|                    | 25-35 años                    | 3 mujeres |
|                    | 35-45 años                    | 3 mujeres |
| Forma de activismo | Organización                  | 4 mujeres |
|                    | Participación                 | 6 mujeres |
| Trayectoria        | Primer contacto               | 2 mujeres |
|                    | Asociacionismo                | 3 mujeres |
|                    | Asamblea /Colectivo Feminista | 6 mujeres |
|                    | Partido Político              | 2 mujeres |

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 1, se ha intentado recoger las experiencias de mujeres con perfiles diversos tanto en la edad, como en su forma de implicación y trayectoria militante ya que, si uno de los elementos configuradores de estas movilizaciones ha sido la heterogeneidad, es necesario intentar dar voz a personas diversas.

Así, las entrevistas han servido como apoyo y marco interpretativo del análisis de tendencia del hashtag #feminismo que se ha realizado en las principales plataformas digitales como Instagram, X o TikTok, para conocer cómo y cuándo se hace uso de este hashtag, cómo ha evolucionado desde 2018 hasta la actualidad, y qué otras tendencias han podido

derivar del mismo. Una tendencia se define como “un patrón de comportamiento de los elementos de un entorno particular durante un período” (Castellanos, Fúquene & Ramírez, 2011). En base a ello, el análisis de tendencias nos permite identificar patrones y cambios a lo largo del tiempo y no sólo para predecir eventos futuros, sino también para identificar eventos del pasado.

Para analizar la evolución tanto cuantitativa como cualitativa del uso del #feminismo durante el periodo comprendido entre 2018 y 2024, se ha hecho uso de la herramienta “Grok”, un asistente que proporciona la propia aplicación de X. Este estudio longitudinal se ha completado con un análisis del uso #feminismo en las distintas plataformas digitales durante la última quincena del mes de febrero de 2025 (periodo comprendido entre el 18 de febrero de 2025 y el 24 de febrero de 2025), en comparativa con la primera semana de marzo (del 4 al 9 de marzo de 2025) con la herramienta “Talkwalker”, lo que nos ha proporcionado una imagen más real y actual de cómo se comporta el hashtag en fechas previas al 8 de marzo de 2018, así como durante la jornada.

Este doble enfoque metodológico nos va a permitir un grado de conocimiento mayor. En primer lugar, mediante las entrevistas en profundidad, vamos a poder conocer la forma en la que las activistas feministas hicieron uso de las redes sociales en el marco de las convocatorias del 8 de marzo de 2018 en España, y cómo ven el uso de las mismas.

Pero, además, el análisis de tendencias nos va a permitir replicar qué acogida ha tenido y cómo ha evolucionado el hashtag #feminismo a nivel global, con una interpretación bajo el paraguas de las propias voces de las mujeres que estuvieron en las calles en una jornada tan señalada.

#### 4. RESULTADOS

Este doble enfoque metodológico, implica, en primer lugar, presentar los resultados individualizados de cada técnica. Sin olvidar que los testimonios de las mujeres activistas han sido el marco de referencia para el análisis de tendencia en redes sociales.

Desde el punto de vista de las activistas feministas, las redes sociales han sido un elemento de impulso tanto a nivel individual como colectivo, afirmando todas las entrevistadas haber hecho uso de las mismas de una u otra forma.

En el plano individual, las redes sociales tienen los siguientes efectos:

- Sirven como elemento para generar conciencia feminista.
- Hablar de feminismo es visto como una forma más de activismo y participación.
- Sirven como medio de información.
- Son un medio para compartir experiencias ampliando su eco al ámbito internacional.

A nivel colectivo, todas las mujeres participantes en la organización de las huelgas del 8 de marzo de 2018, independientemente de su forma de implicación, consideran las redes sociales como:

- Medio para la difusión de convocatorias.
- Forma de comunicar lo que se ha querido silenciar cuando otros medios fallan.
- Uso de las plataformas digitales como bases de datos y archivos, considerándose “lugares para la memoria”.

En cuanto al uso del hashtag “#feminismo” en las principales redes sociales, podemos ver una evolución tanto cuantitativa como cualitativa desde 2018 a 2024, que se presenta resumidamente a continuación:

- **2018. Pico de la movilización:** el #feminismo se utilizó como paraguas para organizar y amplificar las protestas del 8 de marzo de 2018. Alrededor de este, crecieron otros como #Cuéntalo, que consiguió alcanzar más de 3.5 millones de menciones en pocos días. En este año, sólo en la plataforma X, #feminismo y hashtags similares generaron millones de impresiones.
- **2019. Consolidación y diversificación:** el número de menciones del hashtag en redes sociales bajó respecto a 2018, pero se

mantuvo una presencia sostenida con picos en fechas clave como el 8M o el 25N. De nuevo, #feminismo funcionó como difusor de otras protestas más concretas como #8M o #NiUnaMenos.

- **2020. Pandemia:** incremento notable del uso de #feminismo debido al contexto que hizo que el activismo se trasladara casi en su totalidad a las redes sociales, usando el hashtag para demostrar cómo la crisis afectaba de forma desproporcionada a las mujeres (violencia de género, profesiones feminizadas, condiciones laborales, doble jornada...).
- **2021-2022. Vuelta a las calles e inicio de la polarización:** El contexto vino marcado por los debates en torno a la Ley del Solo Sí es Sí y la “Ley Trans”, esto supuso un mayor uso durante los debates legislativos y con una mayor polarización entre posturas. Destacaron algunos hashtags como #LeyTrans.
- **2023. Reacción antifeminista:** Con la aparición de voces antifeministas, crecen las menciones, pero se diluyen en contenido por la saturación digital y la aparición de voces reaccionarias<sup>9</sup>.
- **2024. Emigración hacia otras protestas:** Se mantienen las menciones en picos como el 8 de marzo o el 25 de noviembre, así como en otros periodos, con entre 50.000 y 70.000 menciones al día y unas 200.000 y 300.000 al año, pero comienzan a ganar fuerza los hashtags emergentes. No obstante, siguió sirviendo de paraguas para conectar temas más específicos. En concreto, los temas más utilizados durante 2024 fueron:
  - #8M
  - #25N
  - #SeAcabó. Vinculado a casos como el de Jenni Hermoso y Luis Rubiales, y destacando también por el caso de Errejón

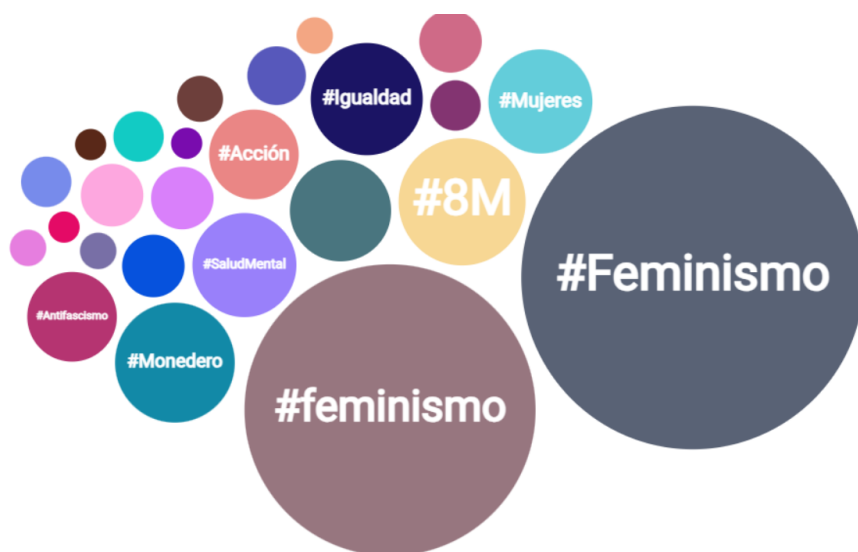
---

<sup>9</sup> Un ejemplo de cómo el uso del hashtag #feminismo se está diluyendo en redes sociales lo podemos observar con la herramienta “Talkwalker”. Analizando el uso realizado durante la semana del 4 al 9 de marzo de 2025, semana en la que se enmarca el 8M, las menciones con sentimiento negativo superan a las de sentimiento positivo, por lo que la etiqueta ya no es usada únicamente como método de reivindicación.

- #NiUnaMenos. Hashtag popular desde 2015
- #Cuéntalo
- #YoSíTeCreo
- #Sororidad

La herramienta Talkwalker, utilizada con la finalidad de llevar a cabo un análisis más actual y detallado<sup>10</sup>, nos arroja un mapa de burbujas que relaciona el uso del hashtag #feminismo con otras tendencias en redes sociales. Una primera visión global, identificada gracias al tamaño de las burbujas, ya da pistas de cómo el hashtag #feminismo se vincula con otros temas más específicos como “#8M”, “#SaludMental” o “#Monedero” (Figura 1.1.) a escasas semanas del 8 de marzo.

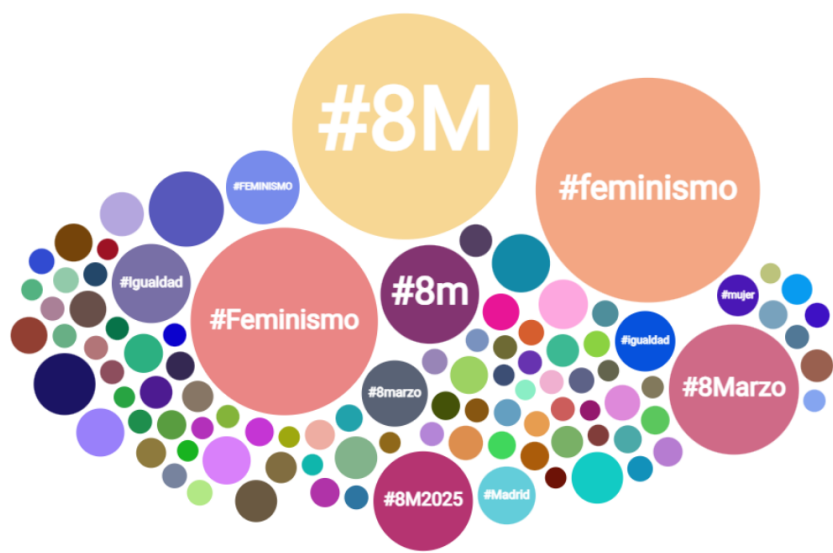
**FIGURA 1.1.** *Uso global del hashtag feminismo y temas relacionados, febrero 2025*



Fuente: Talkwalker

<sup>10</sup> Análisis del uso del hashtag en el periodo comprendido entre el 18 de febrero de 2025 y el 24 de febrero de 2025, centrado en publicaciones en España y en español; y de la semana del 4 al 9 de marzo de 2025.

FIGURA 1.2. *Uso global del hashtag feminismo y temas relacionados, marzo 2025*



Fuente: Talkwalker

Una mirada un poco más detallada nos proporciona nuevos temas como #AcosoPolítico, #LeySóloSíEsSí, #Trump, #PODEMOS, #PolíticaEspañola, entre otras. Lo que nos permite comprobar la teoría ya mencionada, cómo en cómo en redes sociales las reivindicaciones feministas se acercan a acontecimientos concretos del contexto sociopolítico. No obstante, y al igual que mostraban los mapas de burbujas anteriores, conforme nos acercamos a la semana del 8 de marzo observamos cómo los hashtags relacionados se modifican, perdiendo relevancia los acontecimientos políticos, y centrándose más en las movilizaciones, destacando algunos como “brigadafeminista”, “igualdad”, “orgullo feminista”, “mujer” o “rumboal8M”, entre muchos otros (Figura 2.1 y 2.2).





más utilizado, si bien surgen otros en torno a temas y protestas más concretas, como ya se ha analizado en las figuras anteriores.

## 5. DISCUSIÓN

No hay duda de que las redes sociales son un elemento característico de esta nueva ola feminista y, tal y como ocurre en la vida diaria, los repertorios y las prácticas utilizadas por los movimientos sociales se renuevan constantemente. Los resultados presentados en el apartado anterior nos proporcionan indicios del uso que hacen las activistas feministas de las redes sociales, migrando de un hashtag a otro en función de las reivindicaciones y del uso que se esté haciendo de los mismos.

La teoría de los movimientos sociales habla de ciclos de protesta para hacer referencia a aquellos periodos en los que los movimientos sociales se expresan con mayor potencia, pero esto no quiere decir que no exista movimiento durante los tiempos en los que no son visibles. En este sentido, Flesher Fominaya (2014) defiende, más que la teoría de los ciclos de protesta, la teoría de la continuidad, haciendo hincapié en la importancia que tienen las redes interpersonales y el mantenimiento de la identidad colectiva durante los periodos de latencia para poder dar paso a las olas de movilización.

El movimiento feminista es uno de los ejemplos prácticos más claros de cómo esta teoría funciona en la realidad, puesto que ya desde 1968 los picos de movilización feministas se vienen clasificando en lo que se conoce como olas feministas<sup>11</sup>.

Si bien esta teoría por sí sola no nos permite analizar por qué en determinados momentos han surgido otros hashtags -o movilizaciones-, relacionados con el #feminismo. Para ello, hay que relacionarlo con lo que Della Porta (2008) ha denominado como “eventful protest”. Con este término, como ya se ha presentado, se hace referencia a cómo eventos

---

<sup>11</sup> En términos generales, si bien hay ciertos debates al respecto, la primera ola feminista se ha relacionado con el movimiento sufragista. La segunda ola del feminismo corresponde con la segunda mitad del siglo XX, concretamente con los años 60 y 70, seguida de la tercera ola en los años 90. Más recientemente el impulso de las movilizaciones internacionales del 8 de marzo de 2018 han dado comienzo a la cuarta ola feminista.

inesperados desencadenan protestas sociales; pero Della Porta va más allá, y no se centra únicamente en el plano instrumental de las protestas, sino también en cómo este tipo de eventos generan cohesión grupal, configuran la identidad colectiva y refuerzan las redes de solidaridad.

Son tres los elementos principales de esta teoría, y los vamos a ejemplificar con uno de los casos más sonados en estos últimos meses tanto en redes sociales como en los medios de comunicación: el caso de Iñigo Errejón y Elisa Mouliáa.

- En primer lugar, se tiene que dar un evento desencadenante, una situación imprevista que sea considerada como injusta y pueda generar indignación y movilización. El evento desencadenante en este caso fue la denuncia interpuesta contra Errejón por un delito de agresión sexual.
- Este caso tuvo un impacto sobre el activismo feminista, intensificando el uso de hashtags como #SeAcabó, ya utilizado en casos anteriores, pero con una mirada diferente.
- Además, y otro de los puntos claves de esta teoría, es el impacto a largo plazo, ya que puede influir o reconfigurar las estructuras políticas, o fortalecer las redes de activismo. Y, en este sentido, la oleada que generó el caso llevó a crear una red sólida en torno al mismo siguiendo cada uno de los pasos hasta desencadenar en otras reivindicaciones como la mirada feminista de la justicia, después del interrogatorio hecho a Elisa Mouliáa. En este caso, las activistas se volcaron en una red de sororidad sin precedentes que llevó incluso a colapsar la página web del Consejo General del Poder judicial, ante el número de quejas y reclamaciones realizadas contra el Juez Carretero<sup>12</sup>. Esta crítica desde una perspectiva feminista al funcionamiento del sistema judicial español, y en concreto las

---

<sup>12</sup> Ver: Martínez Collado, María (23 de enero de 2025). Colapsa el servicio de quejas online del CGPJ tras la avalancha de reclamaciones contra el juez Carretero. *Público*. <https://bit.ly/3XpFZqI>

quejas interpuestas contra el Juez Carretero, terminaron un expediente abierto en su contra<sup>13</sup>.

Estas dos teorías, y el caso analizado, nos permiten hacernos una idea del uso que las activistas feministas hacen de las redes sociales. Hemos observado cómo el hashtag #feminismo tiene un uso recurrente, sirviendo de paraguas y elemento de cohesión entre otras protestas más concretas que surgen en torno a eventos sociales como puede ser el #MeToo, #Cuéntalo, o las apelaciones a casos como el de Juana Rivas, Jenny Hermoso y Rubiales, o Iñigo Errejón, entre otros; creando, o reforzando, las redes de sororidad ya existentes ante un nuevo caso de injusticia social.

Podemos considerar, así, que el uso de hashtags feministas en redes sociales aumenta en aquellos casos en los que existen reivindicaciones sociales concretas, si bien la lucha feminista nunca deja de estar presente en estas plataformas. Son muchas las cuentas creadas en torno a reivindicaciones feministas desde diversos ángulos: el arte, la vivencia personal, la divulgación de contenido, etcétera<sup>14</sup>. Del mismo modo que muchos de los hashtags utilizados no eran nuevos en ese momento, sino que se utilizaron viejas herramientas consiguiendo que resonaran con más fuerza; observando esto, por ejemplo, en los hashtags feministas más utilizados durante 2024.

Es decir, el movimiento feminista actual se encuentra inmerso en lo que se ha considerado la cuarta ola, si bien, dentro de este ciclo de protesta, se producen eventos desencadenantes que producen efectos en las conciencias feministas. Dos de los elementos característicos de esta cuarta ola han sido la heterogeneidad, tanto de las activistas como de las reivindicaciones, y el uso de las redes sociales; a los que habría que añadir el carácter internacional.

La heterogeneidad la podemos observar en la diversidad de perfiles que podemos encontrar a lo largo de toda la red, y, si a esto le sumamos el uso de las redes sociales, tenemos que plantearnos también cuál es el uso que se está haciendo del #feminismo en las distintas plataformas.

---

<sup>13</sup> Ver: Redacción Cadena Ser (22 de enero de 2025). El CGPJ abre expediente al juez Adolfo Carretero tras su interrogatorio a Elisa Mouliáa. *Cadenaser*. <https://bit.ly/41AFGvc>

<sup>14</sup> Esto lo podemos observar, por ejemplo, en el artículo de Cañedo, Cristina (22 de febrero de 2022) 30 'influencers' feministas que seguir en Instagram, *Cosmopolitan*, <https://bit.ly/4kjudPd>

Comencemos analizando la red social X -antes Twitter-. En este caso, los picos de uso corresponden con debates políticos y sociales, más allá de los habituales durante los eventos del 8M y del 25N, como el caso Errejón ya analizado que pudo haber generado entre 30.000 y 50.000 menciones en una semana del hashtag #SeAcabó, acompañado de críticas al feminismo institucional.

Instagram, por el propio funcionamiento de la red social, presenta un enfoque más visual por lo que los picos los encontramos alrededor de campañas como las movilizaciones del 8M, cuando en un sólo día podemos encontrar unas 50.000 publicaciones de pancartas, frases y fotos de manifestaciones en distintos puntos de España. Si bien podemos encontrar cuentas en torno al tema #feminismo durante todo el año, destacando en los últimos tiempos el activismo que Cristina Fallarás está haciendo en esta red social.

Finalmente, encontramos TikTok, utilizada más por personas jóvenes. En este caso, #feminismo se usa más en vídeos educativos, con contenido como “qué significa ser feminista”, pero como en el resto de las plataformas, también aparece alrededor de denuncias y temas virales. Destaca especialmente el uso que se hizo durante el Mundial Femenino de Fútbol, debates sobre la violencia machista, o reacciones a noticias.

Las redes sociales nos sirven, por lo tanto, como herramienta para mantener los vínculos y seguir trabajando en la construcción de la identidad colectiva feminista, centrando las conversaciones en torno a eventos y reivindicaciones concretas en función del contexto social cuando surgen eventos desencadenantes. Además, gracias a la magnitud y rapidez de las mismas, proporcionan el espacio perfecto para el acercamiento de nuevas mujeres al feminismo, especialmente en plataformas como TikTok tanto por el tipo de contenido como por el perfil de usuarias.

No obstante, las mujeres que participaron en las movilizaciones del 8 de marzo de 2018 consideran el ciberactivismo como una herramienta útil para difundir convocatorias y participar en la lucha feminista, pero sin ser la herramienta principal o más importante. Llegando a existir incluso escepticismo ante la migración de activismo del espacio físico al espacio virtual, considerando a éste último insuficiente, si no se acompaña de las interacciones personales y la lucha en la calle.

## 6. CONCLUSIONES

El presente trabajo tiene como finalidad analizar el papel que las redes sociales han jugado en las movilizaciones feministas de los últimos años y contribuir a la construcción del relato de la cuarta ola feminista. El análisis del uso que las activistas feministas hacen de las distintas plataformas digitales, bajo el uso del hashtag #feminismo, unido a los testimonios de las mismas y todo ello bajo el paraguas de la teoría de los movimientos sociales, nos han enseñado cómo actualmente el movimiento feminista está inmerso en lo que la teoría ha denominado la cuarta ola feminista, caracterizada, entre otros atributos, por el uso de las redes sociales.

Así, durante el análisis de los datos extraídos del análisis de tendencias de #feminismo en redes sociales (Instagram, X y TikTok), hemos podido observar cómo nos encontramos en un ciclo de protesta feminista con gran actividad en redes sociales, cuyo uso se intensifica y sus protestas migran de una etiqueta a otra en función de los eventos sociales considerados como desencadenantes. Un claro ejemplo lo podemos ver con el caso de Íñigo Errejón y Elisa Mouliáa.

Esto no quiere decir que el feminismo no tenga presencia en el ámbito digital en otros momentos, ya que son muchas y diversas las cuentas creadas en las distintas plataformas cuyo contenido se centra en exclusiva, o casi en exclusiva, en temas feministas. Si bien, ante estos eventos, son numerosas las cuentas -tanto perfiles privados como colectivos e independiente del contenido habitual- que se vuelcan sobre estas protestas. Además, las redes sociales permiten potenciar el carácter internacional que el feminismo viene teniendo desde sus primeros momentos, si bien de una forma más rápida, fuerte e instantánea; forjando redes de sororidad y llegando a lugares que de otra forma no lo haría. No obstante, y como bien remarcan las activistas feministas, internet no puede sustituir los contactos personales ni alejar a las personas del activismo en la calle.

En resumen, las redes sociales han sido un elemento clave en el activismo feminista de los últimos años, considerándose una de las características propias del feminismo de la cuarta ola. Gracias a las plataformas digitales se han amplificado las redes de sororidad, mostrando cómo las activistas feministas se vuelcan ante las injusticias sociales traspasando fronteras.

Pero no sólo ello, también son herramientas útiles para llamar a la movilización, así como para generar conciencia feminista.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A todas las mujeres que voluntaria y desinteresadamente se atrevieron en 2019 a contarme sus vivencias y que sirvieron de apoyo e inspiración no sólo a mi trabajo en aquel momento, sino al resto de mi carrera investigadora.

## 8. REFERENCIAS

- Catalán, N. (15 de octubre de 2018). Un año escuchando Twitter: los estallidos de #MeToo, #Cuéntalo y otros 'hashtags' feministas. *El País*. <https://bit.ly/41AFGvc>
- Castellanos Domínguez, O.F., Fúquene Montañez, A.M. y Ramírez Martínez, D.C. (2011). *Análisis de tendencias: de la información hacia la innovación*. Universidad Nacional de Colombia
- Della Porta, D. (2008). Eventful Protest, Global Conflicts. *Distinction Journal of Social Theory*, 9 (2), 27-56. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2008.9672963>
- Flesher Fominaya, C. (2014). Debunking Spontaneity: Spain's 15-M/Indignados as Autonomous Movement. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 14 (2), 142-163
- Gutiérrez-Rubí, A. (10 de marzo de 2018). La fuerza política de un #hashtag. *El País*. <https://bit.ly/42mTEQy>
- Muñoz Saavedra, J. (2019). Una nueva ola feminista... más allá del #MeToo. Irrupción, legado y desafíos. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares, & S. Butendieck-Hijerra (Edits.), *Políticas Públicas para la Equidad (Vol. II)*. Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile
- Oakley, A. (2016). Interviewing Women Again: Power, Time and the Gift. *Sociology*, 50 (1), 195-213. <https://doi.org/10.1177/0038038515580253>
- Portos, M. (2019). Divided We Stand, (Oftentimes) United We Fight: Generational Bridging in Spain's Feminist Movement and the Cycle of Antiausterity Mobilizations. *American Behavioural Scientist*, 1-22.
- Strum, L. (25 de octubre de 2017). «Twitter chat: What #MeToo says about sexual abuse in society». *PBS NewsHour*. <https://bit.ly/4jeHgIY>

## AMOR, DEPENDENCIA Y AISLAMIENTO: EL IMPACTO PSICOLÓGICO DEL ROMANCE SCAM

---

ANTONIA PILAR PACHECO-UNGUETTI

*Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC)*  
*Universidad de Granada*

AZAHARA LEONOR MIRANDA GÁLVEZ

*Universidad Loyola*

### 1. INTRODUCCIÓN: EL AMOR EN LA ERA DIGITAL

La denominada "Era Digital" ha facilitado enormemente la comunicación social y, al mismo tiempo, ha transformado radicalmente nuestros hábitos de comunicación. La integración masiva de la tecnología en nuestra vida cotidiana ha reconfigurado el lenguaje, la manera en que construimos nuestras identidades y nuestras costumbres sociales. Tal como señala Geneteau (2021), hemos 'mutado' de ser simples usuarios de los medios de comunicación a vivir inmersos en ellos, de tal forma que el mundo digital ha adquirido ya el estatus de un tercer entorno, junto al físico y al social.

Este fenómeno también ha tenido repercusión en las relaciones íntimas, ya que la tecnología ha facilitado y acelerado el proceso de conocer a potenciales parejas mediante plataformas y aplicaciones de citas que ayudan a la conexión mediante algoritmos que analizan preferencias e intereses comunes. Además, las restricciones de distanciamiento social derivadas de la pandemia de COVID-19 impulsaron el auge de las citas en línea (Linne, 2024; Tadros et al., 2024). Este incremento de interacciones virtuales ha ido en paralelo con el aumento de la ciberdelincuencia, abarcando delitos como el robo de información personal, la difusión de contenidos ilegales y el ciberacoso. No es sorprendente que, dentro de esta tipología delictiva, también se incluyan aquellos fraudes vinculados a las relaciones afectivas (Anesa, 2020; Jais et al., 2024).



### 1.1. ROMANCE SCAM

Las estafas amorosas, también conocidas como "*romance scams*" o "*sweetheart swindles*", representan la versión moderna de lo que antiguamente se realizaba mediante anuncios en los periódicos o cartas de amor (los delitos conocidos como "cartas nigerianas" o "fraude 419"). Desde principios de la década de 2000, aprovechando el desarrollo tecnológico, la facilidad de realizar transferencias en línea al instante y la creación de perfiles sin verificación, estas estafas han proliferado en las plataformas digitales. Tras las primeras restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19, su incidencia aumentó significativamente (Buil-Gil y Zeng, 2022; Kemp et al., 2021). En concreto, en las conocidas como *romance scams*, los estafadores se hacen pasar por personas interesadas en mantener una relación romántica con sus víctimas para ganarse su confianza y obtener beneficios económicos. Esto provoca lo que se conoce como un "doble golpe" en las víctimas: la pérdida financiera y la pérdida de una relación (Aborisade et al., 2024; Bilz et al., 2023; Modic y Anderson, 2015). A menudo, la segunda ocasiona un sufrimiento superior (Whitty y Buchanan, 2016).

Las estafas amorosas están alcanzando niveles alarmantes en todo el mundo. La vergüenza y el sentimiento de culpa impiden que muchas víctimas denuncien, lo que dificulta conocer la magnitud real del problema. Para ilustrar la dimensión del fenómeno, se sabe que Meta (empresa matriz de *Facebook*, *Instagram* y *WhatsApp*) eliminó más de 2 millones de cuentas fraudulentas utilizadas para este tipo de fraude en 2024. En el Reino Unido, se estima que un 31% de los ciudadanos ya ha sido objetivo de este tipo de estafas. La *Federal Trade Commission* (FTC), una agencia independiente de los Estados Unidos dedicada a proteger a los consumidores, reportó pérdidas de 1.3 mil millones de dólares y cerca de 70,000 denuncias solo en el año 2022. En España, aunque no hay cifras exactas, se han registrado cada vez más casos. Algunos de los más notorios han sido el del falso Brad Pitt, que logró estafar 350 mil euros a dos mujeres, y el de dos hermanas que mantuvieron una falsa relación con dos altos mandos militares durante ocho años, perdieron más de 100 mil euros y fueron asesinadas.

## 2. ¿CÓMO FUNCIONA EL ROMANCE SCAM?

### 2.1. PERFIL DEL ESTAFADOR: CARACTERÍSTICAS Y COMPORTAMIENTOS TÍPICOS

Aunque el enfoque principal de este texto es la víctima, es crucial esbozar brevemente algunas características del estafador para comprender mejor la dinámica detrás del *romance scam* (Bilz et al., 2023; Coluccia et al., 2020; Kopp et al., 2015; Lazarus et al., 2023). Estudios recientes sobre ciberdelincuentes que cometen este tipo de estafas señalan que el perfil predominante corresponde a hombres, estudiantes universitarios de entre 18 y 34 años, impulsados por necesidades socioeconómicas y que han aprendido las técnicas de engaño a través de sus amigos (Garba et al., 2024; Soares y Lazarus, 2024).

Los fraudes románticos varían en complejidad organizativa, es decir, algunos estafadores operan de forma individual mientras que otros lo hacen en pequeños grupos o redes organizadas en las que cada miembro tiene un rol específico (Rege, 2009). Por ejemplo, los *organizadores* son los que se encargan de reclutar a otros miembros, los *ejecutores* contactan con las víctimas y establecen la ‘relación’ con ellas, y los *movilizadores* son los que gestionan el dinero recibido. Cada integrante tiene rutinas establecidas (turnos de trabajo, determinado tipo de víctima/historia), objetivos económicos semanales e incluso algunos cuentan con profesionales que los “entrenan” para interactuar eficazmente con las víctimas y elegir el mejor momento para solicitar dinero, etc.

Un aspecto importante y que ha sido bastante señalado en la literatura está relacionado con la teoría de neutralización de Sykes y Matza (2017), que explica cómo aquellos individuos que cometen actos delictivos justifican sus acciones. En este caso concreto, los estafadores minimizan el perjuicio emocional y económico que ocasionan a sus víctimas, viéndolo como un ‘juego’ o ‘caza’ en lugar de un delito, lo que les permite evitar la culpa a través de la ‘negación del daño’ (Offei et al., 2022; Rege, 2009). Además, minimizan la gravedad del cibercrimen comparándolo con delitos violentos y creen que sus víctimas, al tener una buena posición económica, sufren menos por las pérdidas (Barnor et al., 2020).

## 2.2. MECANISMO DE LAS ESTAFAS AMOROSAS

El proceso suele desarrollarse a lo largo de varios meses y generalmente sigue un mismo mecanismo que ha sido ampliamente descrito y analizado en la literatura científica (Anesa, 2020; Wang y Topalli, 2024; Whitty, 2013). Inicialmente, los estafadores crean identidades falsas pero creíbles en plataformas de citas y redes sociales (RRSS), utilizando perfiles atractivos con fotos robadas o generadas por inteligencia artificial (IA). A esto le suelen incluir información personal inventada sobre su estilo de vida, intereses y una lista de hobbies cuidadosamente elegidos, todos diseñados para aumentar la verosimilitud y coincidir con los intereses de sus potenciales víctimas. Generalmente, estos perfiles suelen contener descripciones más largas y detalladas que los reales (Suarez-Tangil et al., 2019).

Los perfiles masculinos suelen presentar profesiones de prestigio o autoridad para suscitar confianza, como por ejemplo médicos, diplomáticos o empresarios de éxito. Los perfiles que simulan ser militares de alto rango también son muy utilizados, ya que facilitan la justificación de las barreras de comunicación y el hecho de no poder compartir muchos detalles del día a día con su “pareja” por motivos de seguridad (Cross y Holt, 2021). En contraste, los perfiles femeninos suelen presentar profesiones vocacionales relacionadas con el cuidado y la ayuda a los demás, como enfermeras o maestras. Con estos perfiles contactan con sus posibles víctimas a través de mensajes directos, solicitudes de amistad o iniciando conversaciones en grupos y foros de RRSS, aplicaciones de citas y diversas plataformas. Posteriormente, suelen llevar las conversaciones fuera de la plataforma inicial, a entornos más privados y menos supervisados, como aplicaciones de mensajería instantánea o correos electrónicos personales.

Una vez establecido el contacto, comienza la etapa de manipulación (“*grooming stage*”), en la que se establece un vínculo emocional intenso con la víctima y una gran dependencia psicológica a través de la comunicación constante. La confianza juega un papel central (Freiermuth, 2011), y los estafadores crean una conexión romántica mediante

la revelación de secretos, vulnerabilidades, inseguridades, etc. Esta fase puede extenderse durante varios meses o incluso años, hasta que la comunicación se convierte en rutina y ocupa gran parte del tiempo y atención de la víctima, quien descuida sus relaciones sociales y familiares, aislándose progresivamente. Durante todo este tiempo, la evitación de encuentros personales o por videollamadas es fundamental para mantener su anonimato y la estafa, por lo que recurren a todo tipo de excusas: problemas técnicos, razones de seguridad, viajes constantes, situaciones de emergencia, etc. Sin embargo, la dependencia de la víctima es tal, que no cuestiona la autenticidad de la relación a pesar de no haber encuentros físicos. En este punto, los estafadores prueban si la víctima está preparada para pasar a la siguiente fase con alguna pequeña solicitud de dinero o ayuda. Este es un momento crítico, ya que la solicitud de favores puede suscitar dudas en algunas víctimas, quienes comienzan a percibir incongruencias o señales de alerta (Whitty, 2013).

Posteriormente, inician solicitudes graduales empleando la técnica del 'pie en la puerta'. Comienzan pidiendo pequeñas cosas y se incrementa gradualmente la magnitud de las solicitudes. Generalmente, la víctima va cediendo porque la tendencia a ser consistente con acciones pasadas les hace difícil negarse a otras posteriores (Anesa, 2020). Cuando la víctima es completamente dependiente, pasan a solicitar grandes cantidades de dinero de forma urgente mediante la técnica del 'pie en la cara'. Para ello, crean historias trágicas que incluyen gastos inesperados de hospital, secuestros, robo de documentación o gastos para viajar a conocerse en persona. Es común que pidan dinero en condiciones en que las víctimas tienen menos capacidad de decisión, tras conversaciones muy largas, cuando están privadas de sueño o en situaciones de estrés emocional (Whitty, 2023). Este ciclo de engaños grandes/pequeños se adapta a las posibilidades económicas de la víctima hasta que finalmente se da cuenta de que está siendo manipulada.

En algunos casos, la manipulación no termina ahí. Los estafadores recurren a la manipulación adicional o re-victimización. Por ejemplo, manipulando a las víctimas para participar en cibersexo y utilizando el

material obtenido para chantajearlas con publicarlo cuando ya no acceden a darles más dinero. Esto se conoce como sextorsión dentro del fraude romántico (Cross et al., 2023; Rege, 2009). En otras ocasiones, puede ocurrir que otros estafadores de la misma organización criminal se unan al engaño ofreciendo ayuda falsa para recuperar el dinero que han perdido. Por ejemplo, es común que se hagan pasar por abogados expertos en este tipo de estafas, afirmando haber sido contratados por otras víctimas para una demanda colectiva y solicitando dinero pagos para servicios legales. Estas actuaciones, además de agravar las pérdidas financieras, minan la confianza de las víctimas en la justicia y las hacen más reticentes aún a denunciar los hechos.

### 3. VULNERABILIDAD FEMENINA: FACTORES DE RIESGO

Nadie está completamente a salvo de este tipo de engaño, pero los estudios en los que se analiza el perfil de las víctimas de estafas románticas suelen coincidir en señalar algunas características personales que aumentan la vulnerabilidad (Coluccia et al., 2020; Koning et al., 2024; Whitty, 2018, 2019, 2020). Entre las variables sociodemográficas, el género femenino y la mediana edad emergen como factores de riesgo significativos. Esta vulnerabilidad se atribuye a la confluencia de factores económicos y conductuales. Las mujeres de mediana edad a menudo disponen de mayores ingresos en comparación con otros grupos de edad y, además, es más probable que busquen parejas en sitios de citas. En cuanto al nivel educativo, la creencia popular es que las víctimas de estafas tienden a tener un nivel bajo. Sin embargo, los estudios demuestran que este factor, por sí solo, no es determinante. Posiblemente, el exceso de confianza y seguridad de las personas con niveles educativos altos aumenta su exposición a este tipo de fraudes (Fischer et al., 2013).

Respecto a las características psicológicas, las investigaciones han destacado el neuroticismo y la impulsividad como factores de vulnerabilidad clave (Bilz et al., 2023; Coluccia et al., 2020; Whitty, 2020). Estos rasgos se manifiestan en la necesidad de respuestas rápidas a las solicitudes de los estafadores, el hecho de acceder a peticiones por miedo al

rechazo o las reacciones intensas a las historias trágicas que provocan que actúen sin pensar en las consecuencias. Además de esas características, Whitty (2020) también identificó el locus de control como una variable relevante. Paradójicamente, las víctimas tienden a percibir un mayor control sobre sus vidas, lo que posiblemente las lleva a ignorar las señales de peligro y subestimar a los estafadores.

La literatura científica también ha explorado la relación entre la amabilidad y la vulnerabilidad a las estafas románticas (Whitty, 2018). Aunque intuitivamente podría pensarse que las personas más amables serían las más susceptibles a estos engaños, parece ser lo contrario. Sin embargo, los estudios suelen realizarse con víctimas que ya han sido estafadas y que han atravesado un período de aislamiento durante la 'relación', lo que podría influir en los resultados observados.

La tendencia a tener creencias románticas idealizadas predice también un mayor riesgo de ser víctima (Buchanan y Whitty, 2014). Generalmente, las personas con estas creencias suelen construir una imagen irrealmente idealizada de su 'pareja', lo que disminuye su capacidad para reconocer inconsistencias y otras señales de advertencia. Además, sienten que deben ayudar incondicionalmente a su 'pareja' en lo que necesite, porque el amor implica sacrificio, que el amor es más fuerte que la distancia o que nadie más comprende lo especial de su relación.

Por último, existen variables situacionales que también influyen significativamente en la vulnerabilidad a las estafas románticas. Factores como la inestabilidad emocional y los cambios en el entorno social pueden aumentar la predisposición a confiar en desconocidos en entornos virtuales. Por ejemplo, atravesar momentos de transición vital, como un divorcio, la pérdida de un ser querido o el síndrome del nido vacío, puede aumentar la necesidad de conexión emocional (Whitty, 2013.). Durante la pandemia de COVID-19, el incremento del aislamiento social intensificó estas necesidades, haciendo a las personas aún más susceptibles a este tipo de engaños. Asimismo, el deseo de encontrar una pareja internacional y el desconocimiento de este tipo de estafas por la poca experiencia con el uso de internet, también son factores que incrementan la vulnerabilidad (Garret, 2014; Saad et al., 2018).

## 4. CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIALES Y ECONÓMICAS

### 4.1. TRAUMA PSICOLÓGICO

El impacto psicológico derivado de las estafas románticas constituye un fenómeno complejo y multifacético que trasciende las pérdidas económicas, generando una sintomatología comparable a la experimentada por víctimas de violencia de género (Cross et al., 2018). Al descubrir el engaño, la víctima transita un proceso de duelo similar al que se sigue tras la pérdida de una relación significativa “real”. Sin embargo, a diferencia de una ruptura convencional, aquí la víctima cuestiona su propia capacidad para diferenciar realidad-ficción y se enfrenta a una profunda crisis de confianza en sí misma y en los demás.

Inicialmente, la disonancia cognitiva se manifiesta negando la realidad de la estafa y aferrándose a la posibilidad de que haya sido un malentendido, intentando justificar el comportamiento del estafador. Conforme el proceso de duelo avanza, experimenta sentimientos intensos de ira, ansiedad por la separación y una profunda tristeza por la pérdida de la relación. La sintomatología del Trastorno de Estrés Postraumático es también frecuente (Whitty y Buchanan, 2016), experimentando hipervigilancia, pesadillas y recuerdos intrusivos del engaño, dificultades de concentración y toma de decisiones, evitación de situaciones o personas que tienen asociadas a la relación, etc. En casos extremos, este trauma puede desencadenar autolesiones o ideación suicida (Button et al., 2009; Cole, 2024; Cross et al., 2014).

### 4.2. ESTIGMA Y AISLAMIENTO SOCIAL

La vergüenza y el estigma social asociados a las estafas románticas desempeñan un papel importante en la decisión de no denunciar y en el aislamiento social de la víctima, incidiendo negativamente en su proceso de recuperación. Es común que, al conocerse estos casos, la tendencia sea analizar y juzgar las acciones de la víctima más que las de los estafadores. Por ejemplo, se la responsabiliza por haber participado activamente en el fraude al enviar dinero, se critica que buscara conocer gente a través de internet sabiendo que es una conducta arriesgada, que creyera durante tanto tiempo en una relación con alguien a quien no

conoció, etc. Este ‘discurso social’, amplificado por la rápida difusión de juicios y estereotipos en RRSS y por los medios de comunicación en busca de titulares llamativos, perpetúa estereotipos dañinos e intensifican la vergüenza y la culpa de las víctimas.

Estas actuaciones ignoran completamente la manipulación psicológica empleada por los estafadores y perpetúan el estereotipo de que las víctimas de estas estafas son ingenuas y avariciosas, algo que dista de los atributos que la sociedad asocia con las víctimas legítimas. Además de agravar el sufrimiento, este juicio social incrementa la tendencia de la víctima a aislarse y no buscar ayuda por temor a ser juzgadas o ridiculizadas también por parte de profesionales de apoyo (agentes de las fuerzas de seguridad, abogados, profesionales de la salud mental, etc.). La culpabilización, basada en esos prejuicios que provienen del exterior, se intensifica en el momento en que las propias víctimas la internalizan y creen que son responsables de lo sucedido (Cross, 2015, 2018).

#### 4.3. SOMATIZACIÓN DEL DOLOR

El intenso malestar emocional habitualmente se somatiza, manifestándose a través de síntomas físicos que afectan significativamente la calidad de vida de las víctimas dificultando su capacidad para funcionar normalmente. La sintomatología más frecuente incluye alteraciones del sueño (insomnio, pesadillas), náuseas, pérdida de peso y cambios en los hábitos alimenticios (Aborisade et al., 2024; Cross et al., 2016). Estos síntomas pueden variar en intensidad dependiendo de la persona y de la gravedad de la situación, interfiriendo en mayor o menor medida en sus actividades diarias, y también puede tener consecuencias en su vida laboral.

#### 4.4. PÉRDIDAS ECONÓMICAS

Es importante destacar que las mujeres no solo son víctimas en una proporción desproporcionadamente mayor que los hombres, sino que también sufren pérdidas económicas más elevadas (Buchanan y Whitty, 2014). Aunque el impacto varía significativamente entre las víctimas, la magnitud de las pérdidas suele ser considerable. Esto se debe a que, además de perder sus ahorros, recurren a préstamos, hipotecas y otras formas de endeudamiento comprometiendo su estabilidad financiera a



largo plazo (Cole, 2024). Es importante señalar que la deuda financiera también puede estar vinculada a consecuencias legales por impagos. En general, intentar recuperar el dinero o hacer frente a las deudas implica la apertura de procesos legales que les genera gastos adicionales y malestar emocional, lo que prolonga el periodo de recuperación y aumenta la sensación de vulnerabilidad.

## 5. INTERVENCIÓN

Dada la proliferación de este tipo de estafas y las consecuencias devastadoras en las víctimas a nivel emocional, social y económico, es imprescindible una respuesta integral y multidisciplinar.

### 5.1. PREVENCIÓN

Cada vez hay más campañas de prevención y concienciación impulsadas por autoridades (cuerpos de seguridad, ministerios, etc.), plataformas digitales, entidades financieras (bancos, aseguradoras) y organizaciones de consumidores. Todas buscan educar al público sobre los riesgos de las estafas amorosas y cómo identificarlas, promoviendo la seguridad en línea y la protección de las víctimas. La educación digital es, por tanto, fundamental para la prevención de este tipo de delitos, abarcando el reconocimiento de señales de alerta (como fotos excesivamente perfectas, conversaciones automatizadas, falta de perfiles en otras RRSS, etc.), la protección de la privacidad y la seguridad en línea.

Además, se ha propuesto la implementación de sistemas que emplean IA para fortalecer la detección de perfiles fraudulentos. Estas estrategias incluyen el análisis textual, que permite identificar patrones lingüísticos sospechosos (Suarez-Tangil et al. 2019), y el análisis de características y patrones de interacción, como por ejemplo el tono o la frecuencia de mensajes, para producir algoritmos de detección (Sorell y Whitty, 2019). Sin embargo, monitorizar conductas de los usuarios que podrían ser sospechosas para eliminar los perfiles y/o monitorizar transacciones sospechosas para bloquearlas plantea cuestiones importantes relacionadas con la Ley de Protección de Datos que hacen esto requiera un delicado equilibrio entre la seguridad y la privacidad de los

usuarios. De usarse la IA, es importante que se haga de manera ética y transparente, informando claramente a los usuarios de cómo se van a utilizar y proteger sus datos para la detección de perfiles fraudulentos.

Respecto a la prevención en general, Cross (2022) destaca el hecho de que los consejos tradicionales de prevención, centrados en evitar el envío de dinero a desconocidos, resultan ineficaces en este tipo de fraudes. Esto se debe a que la víctima cree conocer a la persona con la que mantiene una ‘relación’, y el hecho de no verla personalmente siempre se acompaña de alguna excusa elaborada. Para una prevención efectiva, se requiere tanto la adopción de un enfoque crítico ante las interacciones en línea, como la colaboración entre instituciones y plataformas.

## 5.2. INTERVENCIÓN EMOCIONAL Y APOYO SOCIAL

Como se ha visto en las consecuencias de estas estafas, las víctimas experimentan un profundo impacto emocional que requiere un abordaje terapéutico integral. Es fundamental ofrecer apoyo psicológico para que puedan procesar la pérdida, reconstruir su autoestima y prevenir la revictimización. La ayuda psicológica deberá adaptarse a las necesidades específicas de cada persona, abordando el proceso de duelo, los síntomas de TEPT, manejo de la vergüenza y la culpa, etc.

Además, es crucial que las víctimas sepan que no están solas, por lo que el apoyo social y comunitario desempeña un papel importante en su recuperación, ayudando a mitigar el aislamiento. Ofrecer espacios seguros donde las víctimas puedan compartir sus experiencias sin temor a ser juzgadas, y conectar con otras que han pasado por situaciones similares, fomenta el aprendizaje mutuo y ayuda al proceso de recuperación. Un aspecto fundamental es la reconstrucción de la confianza, tanto en sí misma como en los demás, y proporcionarle ayuda para volver a generar vínculos sanos con familia, amigos y futuras parejas. Para ello, se debe fomentar la comprensión y el apoyo dentro de su círculo cercano, de manera que ayuden a la víctima a recuperar el control de su vida y a lograr autonomía.

En este contexto, es importante señalar la importancia de las campañas de sensibilización social para reducir el estigma asociado a las víctimas

de estas estafas. Como se mencionó en las consecuencias sociales, la tendencia predominante es culpabilizar a la víctima y analizar sus acciones, en lugar de brindarle el apoyo adecuado y fomentar la concienciación social sobre estos fraudes. Como sociedad, podemos contribuir a la prevención difundiendo información veraz sobre este tipo de estafas, y también evitando juicios y comentarios estigmatizantes.

### 5.3. INTERVENCIÓN LEGAL

Como se mencionó anteriormente, el estigma social que rodea a las estafas románticas constituye un obstáculo significativo para que las víctimas busquen y reciban el apoyo necesario. Dentro del contexto del sistema legal, el papel de las fuerzas de seguridad y del sistema judicial es fundamental, ya que en muchos casos representan el primer punto de contacto para las víctimas y tienen la responsabilidad de brindar una respuesta inicial adecuada.

Denunciar es fundamental para perseguir el delito y para prevenir futuros casos. Por tanto, es imprescindible dotar a las víctimas de información sobre cómo, dónde, cuándo denunciar, asegurando que encuentran profesionales empáticos, libres de juicios, que protejan y apoyen a las víctimas durante el proceso. Aunque se han realizado avances en la sensibilización sobre este tipo de estafas, persiste la necesidad de formación específica sobre las complejas consecuencias psicológicas que se derivan de ellos. Dada la naturaleza del trauma experimentado, se ha propuesto que estas víctimas sean tratadas como testigos vulnerables o intimidados, de manera análoga a las víctimas de violencia doméstica o delitos sexuales (Buchanan y Whitty, 2016).

El *romance scam* es difícil de combatir por la convergencia de varios factores. Por ejemplo, el anonimato y la naturaleza transfronteriza de Internet permite a los estafadores operar desde cualquier parte del mundo con identidades falsas, dificultando su localización. Esta complejidad se ve agravada por las dificultades en la cooperación internacional, ya que cada país se rige por sus propias leyes y dispone de diferentes recursos para hacer frente a este tipo de delitos. Si a esto le sumamos la evolución constante de las nuevas tecnologías y los cambios en las tácticas de los estafadores, se configura un entorno complejo que

exige un enfoque integral y colaborativo a nivel mundial para la persecución efectiva de estas actividades ilícitas (Rabby y Chowdory, 2024).

Para superar estos desafíos, lo deseable sería un enfoque integral y colaborativo que incluya el intercambio efectivo de información entre países, investigaciones conjuntas, formación especializada de los profesionales del sistema legal, protocolos de seguimiento y mejoras en tecnologías. Sin duda, una aplicación de la ley más eficaz en aquellos países donde se originan las estafas ayudaría significativamente a su reducción (Barnor et al. 2020; Offei et al. 2022). Además, las plataformas digitales deberían asumir un papel más activo en la prevención de este tipo de estafas, implementando mejoras en los sistemas de verificación de identidad y facilitando la denuncia e investigación.

## 6. CONCLUSIONES

El *romance scam* es un tipo de fraude complejo que, como hemos analizado en los apartados anteriores, tiene consecuencias devastadoras para las víctimas a nivel emocional, financiero y social (Lazarus et al., 2023; Whitty y Buchanan, 2016).

La expansión de las plataformas digitales y el anonimato de internet facilitan este tipo de interacciones fraudulentas, las cuales han aumentado considerablemente en los últimos años en todos los países. Este incremento exige una atención urgente y el desarrollo de estrategias de prevención e intervención más eficaces para hacer frente a la magnitud del problema y proteger a las poblaciones más vulnerables.

La prevención, a través de la educación digital y la concienciación sobre los riesgos y las tácticas de manipulación que emplean los estafadores, es fundamental para mitigar este problema. Es necesario promover una cultura de escepticismo saludable y trabajar para desarrollar herramientas que permitan identificar las señales de alerta. Esto debe dirigirse tanto a poblaciones que se sabe son más vulnerables, como al resto de la sociedad, puesto que este tipo de fraude puede afectar a cualquier persona.

Una vez ocurrida la estafa, la prioridad debe ser ofrecer apoyo emocional y social a las víctimas. La creación de espacios seguros, libres de

juicios sociales, y el acceso a profesionales capacitados para ayudar a las víctimas en su proceso de recuperación, son aspectos fundamentales que deben ser abordados de forma prioritaria. Es responsabilidad de todos eliminar el estigma que las rodea y que, en muchos casos, es lo que les impide denunciar y las mantiene aisladas.

Finalmente, puesto que es frecuente que las redes operen desde varios países con diferentes marcos legales, el fortalecimiento de la cooperación internacional es crucial en la lucha contra este tipo de estafas. Además, la formación especializada de los profesionales que atienden a estas víctimas (agentes de los cuerpos de seguridad, abogados, psicólogos, etc.) sigue siendo otra tarea pendiente que requiere atención por nuestra parte. Para el futuro, sigue siendo necesaria más investigación sobre las tácticas de los estafadores, el desarrollo de políticas públicas que protejan a las víctimas, mejoras en los sistemas de verificación de identidad de las plataformas y la promoción de una mayor concienciación social sobre este problema. La erradicación del *romance scam* es una responsabilidad compartida, y cada uno de nosotros puede actuar como agente de cambio para un mundo digital más seguro y empático.

## 7. REFERENCIAS

- Aborisade, R. A., Ocheja, A. y Okuneye, B. A. (2024). Emotional and financial costs of online dating scam: A phenomenological narrative of the experiences of victims of Nigerian romance fraudsters. *Journal of Economic Criminology*, 3, 100044. <https://doi.org/10.1016/j.jeconc.2023.100044>
- Anesa, P. (2020). Lovextortion: Persuasion strategies in romance cybercrime. *Discourse, Context & Media*, 35, 100398. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2020.100398>
- Barnor, J. N. B., Boateng, R., Kolog, E. A. y Afful-Dadzie, A. (2020). Rationalizing online romance fraud: in the eyes of the offender. <https://bit.ly/4IUirfy>
- Bilz, A., Shepherd, L. A. y Johnson, G. I. (2023). Tainted love: A systematic literature review of online romance scam research. *Interacting with Computers*, 35(6), 773-788. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwad048>

- Buchanan, T. y Whitty, M. T. (2014). The online dating romance scam: causes and consequences of victimhood. *Psychology, Crime & Law*, 20(3), 261-283. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2013.772180>
- Buil-Gil, D. y Zeng, Y. (2022). Meeting you was a fake: investigating the increase in romance fraud during COVID-19. *Journal of Financial Crime*, 29(2), 460-475. <https://doi.org/10.1108/JFC-02-2021-0042>
- Button, M., Lewis, C. y Tapley, J. (2009). *A better deal for fraud victims: research into victims' needs and experiences*. National Fraud Authority.
- Cole, R. (2024). A qualitative investigation of the emotional, physiological, financial, and legal consequences of online romance scams in the United States. *Journal of Economic Criminology*, 6, 100108. <https://doi.org/10.1016/j.jeconc.2024.100108>
- Coluccia, A., Pozza, A., Ferretti, F., Carabellese, F., Masti, A. y Gualtieri, G. (2020). Online romance scams: relational dynamics and psychological characteristics of the victims and scammers. A scoping review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 16, 24. <https://doi.org/10.2174/1745017902016010024>
- Cross, C. (2015). No laughing matter: Blaming the victim of online fraud. *International Review of Victimology*, 21(2), 187-204. <https://doi.org/10.1177/0269758015571471>
- Cross, C. (2018). Denying victim status to online fraud victims: the challenges of being a 'non-ideal victim'. In *Revisiting the 'Ideal Victim'* (pp. 243-262). Policy Press.
- Cross, C. (2022). A Guide to Understanding Romance Fraud. *QUT Centre for Justice Briefing Papers*, 22. <https://doi.org/10.5204/book.eprints.233966>
- Cross, C., Dragiewicz, M. y Richards, K. (2018). Understanding romance fraud: Insights from domestic violence research. *The British Journal of Criminology*, 58(6), 1303-1322. <https://doi.org/10.1093/bjc/azy005>
- Cross, C. y Holt, T. J. (2021). The use of military profiles in romance fraud schemes. *Victims & Offenders*, 16(3), 385-406. <https://doi.org/10.1080/15564886.2020.1850582>
- Cross, C., Holt, K. y Holt, T. J. (2023). To pay or not to pay: An exploratory analysis of sextortion in the context of romance fraud. *Criminology & Criminal Justice*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17488958221149581>
- Cross, C., Richards, K. y Smith, R. G. (2016). The reporting experiences and support needs of victims of online fraud. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, (518), 1-14.
- Cross, C., Smith, R. G. y Richards, K. (2014). Challenges of responding to online fraud victimisation in Australia. *Trends and issues in crime and criminal justice*, (474), 1-6. <https://www.aic.gov.au/sites/default/files/2020-05/tandi474.pdf>

- Fischer, P., Lea, S. E. y Evans, K. M. (2013). Why do individuals respond to fraudulent scam communications and lose money? The psychological determinants of scam compliance. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2060-2072. <https://doi.org/10.1111/jasp.12158>
- Freiermuth, M. R. (2011). Text, lies and electronic bait: An analysis of email fraud and the decisions of the unsuspecting. *Discourse & Communication*, 5(2), 123-145. <https://doi.org/10.1177/1750481310395448>
- Garba, K. H., Lazarus, S. y Button, M. (2024). An assessment of convicted cryptocurrency fraudsters. *Current Issues in Criminal Justice*, 37, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10345329.2024.2403294>
- Geneteau, G. (2021). La comunicación social y el desarrollo de la sociedad en tiempos de la era digital. *Centros: Revista Científica Universitaria*, 10(1), 110-126. <https://doi.org/10.48204/j.centros.v10n1a8>
- Jais, Z., Azmi, S. N. S., Hasini, N. F. M., Samsudin, S. N., Izhar, N. I., Idris, N. A., y Hassan, A. A. A. (2024). Online scam: A systematic literature review. *Jurnal'Uluhan*, 9(1), 257-280.
- Kemp, S., Buil-Gil, D., Moneva, A., Miró-Llinares, F. y Díaz-Castaño, N. (2021). Empty streets, busy internet: A time-series analysis of cybercrime and fraud trends during COVID-19. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 37(4), 480-501. <https://doi.org/10.1177/10439862211027986>
- Koning, L., Junger, M. y Veldkamp, B. (2024). Risk factors for fraud victimization: The role of socio-demographics, personality, mental, general, and cognitive health, activities, and fraud knowledge. *International review of victimology*, 30(3), 443-479. <https://doi.org/10.1177/02697580231215839>
- Kopp, C., Layton, R., Sillitoe, J. y Gondal, I. (2015). The role of love stories in romance scams: A qualitative analysis of fraudulent profiles. *International Journal of Cyber Criminology*, 9(2), 205-217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.56227>
- Lazarus, S., Whittaker, J. M., McGuire, M. R. y Platt, L. (2023). What do we know about online romance fraud studies? A systematic review of the empirical literature (2000 to 2021). *Journal of Economic Criminology*, 2, 100013. <https://doi.org/10.1016/j.jeconc.2023.100013>
- Linne, J. W. (2024). La era digital del amor: Metamorfosis de la intimidad en un mundo interconectado. *Nueva sociedad*, 311; 6-2024; 1-15. <https://nuso.org/articulo/la-era-digital-del-amor/>
- Modic, D. y Anderson, R. (2015). It's all over but the crying: The emotional and financial impact of internet fraud. *IEEE Security & Privacy*, 13(5), 99-103. <https://doi.org/10.1109/MSP.2015.107>

- Offei, M., Andoh-Baidoo, F. K., Ayaburi, E. W. y Asamoah, D. (2022). How do individuals justify and rationalize their criminal behaviors in online romance fraud? *Information Systems Frontiers*, 24(2), 475-491. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10051-2>
- Rabby, F. y Chowdory, M. M. U. (2024). Romance Scamming: Uncovering the Transnational Crime and Legal Challenges. *International Journal of Law and Societal Studies*, 1(1), 48–62. <https://doi.org/10.61424/ijlss.v1i1.134>
- Rege, A. (2009). What's Love Got to Do with It? Exploring Online Dating Scams and Identity Fraud. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(2), 494–512.
- Saad, M. E., Abdullah, S. N. H. S. y Murah, M. Z. (2018). Cyber romance scam victimization analysis using Routine Activity Theory versus apriori algorithm. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(12). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2018.091267>
- Soares, A. B. y Lazarus, S. (2024). Examining fifty cases of convicted online romance fraud offenders. *Criminal Justice Studies*, 37(4), 328–351. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2024.2429088>
- Sorell, T. y Whitty, M. (2019). Online romance scams and victimhood. *Security Journal*, 32(3), 342-361.
- Suarez-Tangil, G., Edwards, M., Peersman, C., Stringhini, G., Rashid, A. y Whitty, M. (2019). Automatically dismantling online dating fraud. *IEEE Transactions on Information Forensics and Security*, 15, 1128-1137. <https://doi.org/10.1109/TIFS.2019.2930479>
- Sykes, G. M. y Matza, D. (2017). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. In *Delinquency and Drift Revisited, Volume 21* (pp. 33-41). Routledge.
- Tadros, E., Jordan, J. y Sugrue, K. (2024). It's a Whole New Dating World in the 2020s: Exploring Online Dating Today. *Journal of Psychological Perspective*, 6(1), 11-20. <https://doi.org/10.47679/jopp.617192024>
- Wang, F. y Topalli, V. (2024). Understanding Romance Scammers Through the Lens of Their Victims: Qualitative Modeling of Risk and Protective Factors in the Online Context. *American Journal of Criminal Justice*, 49, 145–181. <https://doi.org/10.1007/s12103-022-09706-4>
- Whitty, M. T. (2013). The scammers persuasive techniques model: Development of a stage model to explain the online dating romance scam. *The British Journal of Criminology*, 53(4), 665-684. <https://doi.org/10.1093/bjc/azt009>
- Whitty, M. T. (2018). Do you love me? Psychological characteristics of romance scam victims. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 21(2), 105-109. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0729>



- Whitty, M. T. (2019). Who can spot an online romance scam?. *Journal of Financial Crime*, 26(2), 623-633.
- Whitty, M. T. (2020). Is there a scam for everyone? Psychologically profiling cyberscam victims. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 26, 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10610-020-09458-z>
- Whitty, M.T. (2023). Drug mule for love. *Journal of Financial Crime*, 30(3), 795-812. <https://doi.org/10.1108/JFC-11-2019-0149>
- Whitty, M. T. y Buchanan, T. (2016). The online dating romance scam: The psychological impact on victims—both financial and non-financial. *Criminology & Criminal Justice*, 16(2), 176-194. <https://doi.org/10.1177/1748895815603773>

BLOQUE III.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y MUNDO DIGITAL:  
DESAFÍOS PARA LAS MUJERES

---

## SEXISMO DIGITAL Y SESGOS ALGORÍTMICOS

---

SALOMÉ SOLA-MORALES

*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

Usos lingüísticos excluyentes en medios de comunicación digitales, propagación de estereotipos en redes sociales, violencia contra las mujeres o minorías sexuales, ciberacoso o antifeminismo en plataformas digitales, desinformación online en materia de género... todo ello son formas de “sexismo digital”. A saber, prácticas violentas que fomentan la desigualdad y la discriminación que las mujeres y las personas LGTBIQ+ sufren en relación con la tecnología.

Las publicaciones académicas actuales sobre esta materia –tanto en el ámbito anglosajón como en el español– versan más o menos de lo mismo. O bien focalizan en la brecha digital de género –bien sea de acceso (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022); de conocimiento (Castaño Collado, 2008) o de usos avanzados (Del Campo, Collado Alonso, García-Lomas Taboada, 2020)– o bien describen la traslación del sexismo a las redes sociales e Internet (Natansohn, 2013) analizando las formas de ciberacoso o violencia contra mujeres en el ámbito digital (Donoso-Vázquez, 2014; Vergés, 2018), las violencias o representaciones estereotipadas en el mundo de los videojuegos (Chicharro-Merayo, Gil-Gascón, Gómez-García, 2023; Mihura-López, Piñeiro-Otero y Seoane, 2023; ) o de las asistentes de voz (Benítez-Eyzaguirre, 2025; West, Kraut y Chew, 2019), entre otras.

Ahora bien, la creación y configuración de las tecnologías –su diseño y arquitectura– están también marcadas por el patriarcado (Benítez-Eyzaguirre, 2025) y están construidas en base a sesgos de género con componente sexista. Esta investigación continúa explorando los riesgos y

los peligros de la datificación –proceso de convertir actividades o presencia humana en datos cuantificables y analizables (Kennedy, Poell, Van Dijk, 2015)– y, especialmente, denuncia la presencia de sesgos de género en las plataformas comerciales y en la Inteligencia Artificial (IA), que fomentan la brecha de género y la desigualdad y, por ende, ahondan en el sexismo digital.

## 2. SEXISMO DIGITAL, UNA EXTENSIÓN MÁS DE LA VIOLENCIA PATRIARCAL

Las tecnologías han sido y son tradicionalmente creadas por hombres (blancos, de clase media alta y heterosexuales en su mayoría) y pensadas para hombres y, por tanto, trasladan sus sesgos a los espacios de trabajo tecnológico. De esta manera la programación de los algoritmos, la arquitectura web o el diseño de las aplicaciones tienen serias implicaciones en las vidas de las mujeres y las minorías sexuales. En este sentido, el sexismo digital es un fenómeno global y estructural, que atraviesa la vida de todas las mujeres desde su infancia hasta la vida adulta, en tanto sus experiencias están mediadas por la tecnología y ésta impregnada de la ideología patriarcal. Desde hace décadas se viene subrayando que:

“las jerarquías de la diferencia sexual afectan el diseño, el desarrollo, la difusión y la utilización de las tecnologías, no solo en el nivel de la producción científico-técnica, sino también en la dimensión subjetiva de los individuos” (Natansohn, 2013: 16).

Esto tiene especiales implicaciones ya que como han planteado Constanza González-Véliz y Susana de Andrés del Campo (2023), “el diseño de tecnología con sesgos de género influye en la violencia digital contra mujeres y niñas, colocándolas en una posición de desventaja para enfrentar estas amenazas” (p. 75). Y es que, desde sus orígenes, la tecnología ha priorizado –como plantea Lucía Benítez-Eyzaguirre (2025)– “los valores masculinos de competencia, control y racionalidad, excluyendo a las mujeres y otras identidades diversas de la creación y el diseño y el control” (p. 11).

El espacio público que se construye a través de las tecnologías e Internet no supone una esfera autónoma y separada de la vida cotidiana, pero, al mismo tiempo, debemos reconocer que el sexismo y las

violencias que se ejercen en él tienen particularidades y manifestaciones específicas. El sexismo digital hace referencia, por tanto, a las prácticas que reflejan una desigualdad basada en el género en los ámbitos en que la vida cotidiana intersecciona con las tecnologías de la comunicación y la información.

No olvidemos, que el dominio masculino de la tecnología ha sido, en gran parte, asegurado por la exclusión de las mujeres del trabajo tecnológico (Wakman, 1998, p. 221). Y es que este fenómeno “va más allá de actitudes o prácticas sexistas en las plataformas digitales; se refiere a cómo la propia tecnología reproduce o amplifica desigualdades de género que ya existen en la sociedad” (Benítez-Eyzaguirre, 2025, p. 11).

Las tecnologías cambian a gran velocidad y así lo hacen, a un tiempo, las manifestaciones del sexismo digital. La brecha digital se ha convertido en un lugar común que repetimos al hablar del sexismo digital, sin embargo, en las poblaciones jóvenes y en países donde el acceso a Internet está generalizado, esta es hoy día prácticamente irrelevante, mientras que, por ejemplo, la brecha de datos se ha convertido en un problema con la llegada del *big data* a nivel internacional. Esto no quiere decir que no debamos de tener en cuenta las barreras de acceso que impone el género, pero sí ahondar en otras manifestaciones de la desigualdad. Por ejemplo, las mujeres tienen y continúan teniendo obstáculos para apropiarse la cultura tecnológica —como ha expresado Graciela Natanshohn— “a causa de la hegemonía masculina en las áreas estratégicas de la formación, investigación y empleo en las tic” (2013, p. 16).

En definitiva, el sexismo digital incluye desigualdades de género ya existentes e incorpora nuevas formas nuevas de discriminación y elementos específicos que afectan a los sexismos ya existentes. Además, lo preocupante, es, como ha indicado Lucía Benítez-Eyzaguirre, que es una forma de violencia en muchos casos “imperceptible tanto para las personas usuarias como para la opinión pública” (2025, p. 11).

### 3. SISTEMAS ALGORÍTMICOS COMO FORMAS DE OPRESIÓN

En “Sistemas algorítmicos, subordinação e colonialismo de dados” (2022), Sergio Amadeu da Silveira, explica cómo los datos se han

convertido en el mayor segmento de la economía informacional, que el autor sintetiza así:

- Modelos de negocio orientados a los algoritmos.
- Marketing dirigido por algoritmos.
- Gobernanza basada en datos.

Como es bien sabido algunos objetivos de los algoritmos son predecir. Baste mencionar un ejemplo que puede ser conocido por todo/as, como es el caso de Netflix o de cualquier plataforma de servicio de *streaming*: el algoritmo procesa si los/las usuarios/as ven una serie, cuándo lo hacen, si la avanzan o retroceden, la localización geográfica de los/las usuarios, el tipo de dispositivo que utilizan. La misma lógica aplica a un sistema que predice si un/a cliente de un banco pagará o no un crédito, sobre la base de sus antecedentes o su situación financiera.

A este respecto, tenemos varios problemas. El primero es el de la masividad. El aumento de datos es cada vez mayor y cada vez mayor es el impacto y huella ecológica que tiene esta masividad, como han puesto de manifiesto proyectos como el CO2GLE, de Joana Moll<sup>15</sup> o datos como los de “Data Server Sleeps” de la empresa Domo. Acciones tan cotidianas como enviar un e-mail, ver una película por *streaming* o comprar online generan una huella ecológica correspondiente al 7% de la energía mundial, como demostró el informe “Clicking Clean” (2017), elaborado por GreenPeace.

Otro de los problemas es el de la desigualdad y la discriminación, que ya hemos anunciado. Las aplicaciones matemáticas y los algoritmos que alimentan la IA y, en general, la economía de datos, se basan en elecciones hechas por seres humanos falibles, que programan los prejuicios, malentendidos y sesgos humanos en unos sistemas que administran cada vez más nuestras vidas.

Pese al carácter aséptico con el que se envuelve el conocimiento generado a través de los datos, este conocimiento no es neutro, como bien explica Cathy O’Neil (2017), y los datos pueden sufrir sesgos en su

---

<sup>15</sup> <https://www.janavirgin.com/CO2/>

recolección, tratamiento e interpretación. Se trata, en apariencia, de modelos matemáticos opacos que, no obstante, tienden a castigar a los/las pobres y oprimidos/as y a enriquecer a los ricos como ha subrayado O’Neil. Dichos sistemas, además, asumen los sesgos y prejuicios humanos presentes en el lenguaje del que aprenden. Automatizan las desigualdades, perpetúan la discriminación por raza, género, religión, ingresos, capacidades o tendencia sexual, como han denunciado Esther Paniagua (2024) o Safiya Umoja Noble (2018). Los algoritmos se objetivizan o se pretenden “objetivos” con la supuesta imparcialidad de los números y se presentan como verdades absolutas mientras que se alejan de la diversidad y de la multidimensionalidad inherente a la condición humana y refuerzan el machismo, el racismo y oprimen a las minorías.

### 3.1. SESGOS ALGORÍTMICOS COMO FORMA DE OPRESIÓN Y DE INJUSTICIA

Los algoritmos son una serie de instrucciones matemáticas, lógicas o computacionales para solucionar un problema y conseguir un resultado (o en palabras sencillas podrían ser descritos como una fórmula de éxito). Son usados en *machine learning*, que es un tipo de aprendizaje automático que “permite que un programa de ordenador pueda aprender de la experiencia para realizar una determinada tarea” (Delgado, 2025, p. 143). Ahora bien, esta extensión de la estadística más que estimar modelos pretende construirlos con datos de los/as usuarios/as, para varios objetivos lucrativos e interesados. Hoy en día, hemos entrado en una era donde las compañías y plataformas en función de nuestro comportamiento en línea pueden conocer o predecir nuestras preferencias (Sandoval, 2018) y, sobre todo, basan su modelo de negocio en esta extracción y recopilación que ya no es solo de datos sino de “cómo estos datos configuran y guían nuestra realidad” (Regina Cano, 2015, p. 20).

Ahora bien, estos algoritmos pueden tener fallos de tipo sistemático, que puede suceder en sistemas informáticos (incluida la IA) al realizar suposiciones prejuiciosas y cometer errores. En la mayoría de los casos no hablamos de discriminación intencionada, sino de problemas de sesgo en las bases de datos, que carecen de representatividad. O de falta de diversidad entre los desarrolladores (hombres blancos de clase media

alta, como ya hemos mencionado). Y es que unas tecnologías creadas por equipos o compañías masculinas con frecuencia reflejan sesgos de género alarmantes (West, Kraut, Chew, 2019), que no debemos pasar por alto. También se pueden tratar de sistemas que recopilan datos a una escala sin precedentes y que basan su “objetividad” basándose en afirmaciones históricas, como veremos.

Contra las retóricas de las plataformas autores como Eduardo Baldissera Carvalho, en “Os algoritmos nao nos salvarao. Os perigos da ilusa tecnológica” (2020), plantea que existe una retórica entre las plataformas comerciales que nos intenta hacer creer que los algoritmos son expresiones de verdad y nunca se equivocan o que son espejos de la sociedad. Partiendo de esta asunción y aceptando esta retórica del espejo se termina aceptando que si los resultados de Google son racistas o sexistas es porque la sociedad piensa así. No obstante, la metáfora del reflejo no es capaz de capturar el papel de estas herramientas en nuestro cotidiano ni mucho menos de describir la acción de estas empresas. Esas plataformas lucrativas no solo reflejan lo que la sociedad piensa, también terminan formando, creando y distorsionando la realidad de diferentes maneras.

### 3.2. TIPOS DE SESGOS ALGORÍTMICOS

A continuación, describiremos algunos de los sesgos algorítmicos más comunes para poder ilustrar las tendencias anteriormente planteadas y veremos cómo la falta de representatividad y la mala calidad de los datos afecta al funcionamiento de los algoritmos y sus resultados, y cómo ello puede perjudicar a mujeres y minorías sexuales.

#### 3.2.1. Sesgo histórico

Según la UNESCO (2021), si se construye un sistema inteligente que aprenda lo suficiente sobre las propiedades del lenguaje para ser capaz de entenderlo y producirlo, también adquirirá asociaciones culturales históricas en el proceso, algunas de las cuales podrían ser negativas. El sesgo histórico es la toma de decisiones algorítmica basada en datos históricos que afianzan tendencias del pasado indeseables, anticuadas u obsoletas. Si las historias de discriminación no se cuestionan se vuelven



parte de los sistemas algorítmicos de rutina. Así lo han puesto de manifiesto investigadoras como Meredith Broussard (2019) que plantean que ciertas ideas de la década de 1950 sobre el género todavía están arraigadas en nuestros sistemas de bases de datos y lógicamente son cuestionables y no deben considerarse actuales o aceptables.

Este sesgo es habitual y ocurre con frecuencia. Investigadoras como Lourdes Velázquez (2023), por ejemplo, han descrito casos como el de Microsoft, que desarrolló un *chatbot* alimentado con información y contenidos procedentes de la red social Twitter y solo 15 horas después este calificó el feminismo como una “secta” y un “cáncer”. Este tipo de errores pueden afectar no solo a percepciones o cuestiones meramente ideológicas, tal es el caso de cómo el sesgo histórico afectó a la contratación de mujeres por parte de la empresa Amazon que recurría a análisis obsoletos y reproducía lógicas excluyentes en la contratación (Benjamin, 2019).

### 3.2.2. Sesgo de presentación

El sesgo de presentación se deriva de la ubicación en una página web de un contenido o de la preminencia o mayor presencia de contenidos protagonizados por hombres, esto afecta a las búsquedas y a lo que las personas usuarias reciben ya que solo pueden hacer clic en lo que ven. Las imágenes de las mujeres son afectadas por sesgos de presentación en los medios de comunicación digitales habitualmente.

Es más, hay una tendencia generalizada de que solo aparezcan en las portadas de los principales diarios cuando son celebridades o se las presenta como víctimas. Y es que a nivel mundial las mujeres están infrarrepresentadas en las noticias, como han manifestado diversos estudios como por ejemplo el Proyecto de Monitoreo Global de Medios en su edición de 2020. A la luz de los datos recogidos en esta investigación internacional, aunque ha habido un leve incremento positivo en la presencia de las mujeres en las noticias, desde la anterior edición, de 2015, se necesitarían “al menos 67 años más para cerrar la brecha promedio de igualdad de género en los medios de comunicación tradicionales” (p. 20).

### 3.2.3. Sesgo de filtro

Ocurre cuando las personas usuarias solo encuentran contenido que fortalece sus ideas preconcebidas de manera que no acceden a otras posibilidades o están en contacto con otras ideas. Los filtros o burbujas de información o ideológicas, como plantea Eli Parisier (2011) no solo reflejan la identidad, gustos y preferencias según las definen los algoritmos de los miembros de un grupo o comunidad, sino que también plantean qué opciones tienen las personas usuarias en línea.

Esta dinámica de sobreexposición a determinados contenidos, que fortalecen sus ideas, creencias o actitudes tiene como consecuencia principal que reduce o limita la diversidad de información a la que están expuestos (Chong y Abeliuk, 2020).

### 3.2.4. Sesgo por fuentes limitadas, sesgo de selección y sesgo de muestreo

Se tratan de sesgos similares porque todos tienen que ver con la mala calidad de los datos y por la falta de representatividad de los datos a la hora de ser entrenados. A saber, si un algoritmo es entrenado solo con fuentes de datos de una parte de la población o con datos relativos a un caso, lo más lógico es que tenga dificultades o cometa errores de fuentes limitadas al aplicar los valores o los datos aprendidos a otra parte de la población o a otro caso con características diferentes.

El sesgo de selección podría ser definido como una falta de representación de la totalidad del conjunto (Regina Cano, 2025) o del universo analizado puede provocar diferentes efectos perniciosos. Por ejemplo, puede suceder en la fase de diseño cuando los datos de entrenamiento se basan solo en las características de los hombres. Imaginemos por ejemplo un software de reconocimiento facial que solo se entrena en base a las características físicas de hombres blancos o una aplicación médica que no tienen en consideración los efectos secundarios de determinados medicamentos sobre las mujeres.

En el sesgo de muestreo sí hay representación de casos diversos, pero concretamente de uno de los grupos la representación es nula o muy reducida, por lo que el algoritmo aprende que el caso mayoritario es el “acierto”. Esto, como es obvio, puede llevar a errores (Regina Calvo, 2025).

### 3.2.5. Sesgo cognitivo

Este sesgo –como ha descrito Marta Regina Cano (2025) está “asociado al criterio, creencias, perspectivas o prejuicios de la persona que diseña el algoritmo o recopila los datos, cuando influyen en la interpretación y decisiones que tomará el algoritmo” (p. 33). De modo, que si la persona parte de asunciones erradas, acepta planteamientos misóginos o racistas o tiene conocimientos inespecíficos acerca del género reproducirá éstas lógicas y hará que se expandan a través del funcionamiento de estos sistemas.

Este tipo de sesgo también incluye los problemas relacionados con la ambigüedad propia del lenguaje natural en la que “misma frase puede llevar a múltiples interpretaciones” (Regina Cano, 2025, 33). Y es que no podemos olvidar –como ya advirtieran George Steiner 1980–que el lenguaje es de naturaleza subjetiva y es, por tanto, difícil de automatizar.

### 3.2.6. Sesgo de interacción

El sesgo de interacción lo introducen las/os usuarias/os cuando realizan búsquedas online guiados/as por sus prejuicios personales. Este sesgo puede verse influenciado por el sesgo de presentación y otros. Algunos de estos sesgos actúan juntos. Combinando sesgos de interacción, selección y presentación, un sistema de publicidad online de Google proponía trabajos bien remunerados a las personas que se identifican como hombres con más frecuencia que a las que se identifican como mujeres. Su algoritmo puede haber determinado que los hombres son más aptos para ocupar puestos ejecutivos, habiendo aprendido del comportamiento de quienes usan la plataforma. Si las únicas personas que ven y hacen clic en anuncios de empleos bien remunerados son hombres, el algoritmo aprende a mostrarles esos anuncios sólo a ellos.

### 3.2.7. Sesgo de voz

Los contenidos digitales en audio son la base de diferentes formas de sesgo algorítmico de género en sistemas de reconocimiento de voz y las interfaces de usuario/a de voz (VUI) o asistentes de voz, Aquí existen numerosos sesgos de género que se han encontrado en diferentes fases del diseño y en aplicaciones y servicios como por ejemplo en sistemas

de reconocimiento de voz de Google; en subtítulos generados automáticamente por YouTube; en transcripción automatizada de noticias; en dinámicas de asistentes de voz; o en centros automatizados de llamadas, por mencionar solo unas pocas.

### 3.3. EJEMPLOS DE SESGOS ALGORÍTMICOS DE GÉNERO

A continuación, veremos algunos ejemplos de sesgos de género. En la imagen 1, el resultado que nos devuelve el buscador de Google al pedirle que nos devuelva imágenes de CEO (*Chief Executive Officer*). Las imágenes entregadas son en su mayoría de hombres blancos, de mediana o edad avanzada.

FIGURA 1. Búsqueda de imágenes: CEO



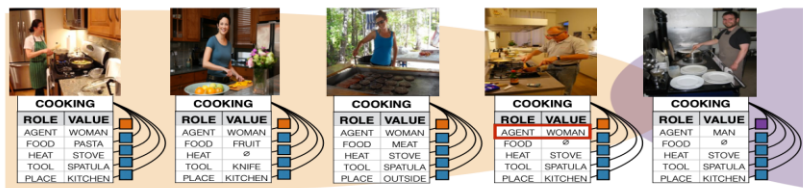
Fuente: Google

En la figura 2, podemos ver los resultados de un estudio titulado “Men Also Like Shopping: Reducing Gender Bias Amplification using Corpus-level Constraints”, en el que se evidenció como un algoritmo aprendió asociar mujeres con imágenes de cocinas, basándose en decenas de miles de fotografías de Internet. El hecho de que en la red aparecieran más mujeres que hombres fotografiadas en cocinas fue bastante para que se produjera dicha asociación.

Mientras aprendía, el algoritmo multiplicó el sesgo presente en el conjunto de datos en el que se basaba, amplificando (no simplemente

replicando) la asociación sesgada entre cocinas y mujeres. Este es uno de varios estudios de caso que están demostrado cómo los sistemas de aprendizaje automático incorporan y aumentan los sesgos de género.

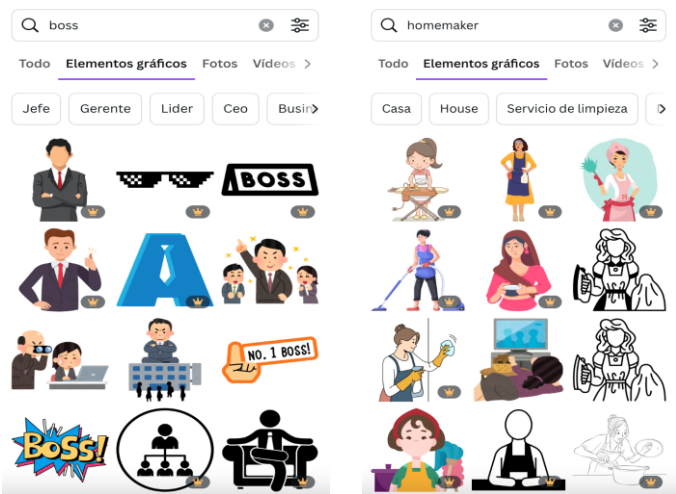
FIGURA 2.



Fuente: Zhao, Wang, Yatskar, Ordóñez y Chang (2017)

El *word embedding*, que se usa en el etiquetado y el análisis de texto, exhibe una gran presencia de estereotipos masculinos/femeninos. Algunas de las ocupaciones más extremas reservadas a las mujeres incluyen “homemaker” (ama de casa), “nurse” (enfermera) y “receptionist” (recepcionista), frente algunas de las ocupaciones reservadas sobre todo a los hombres como “boss” (jefe), “warrior” (guerrero) y “philosopher” (filósofo). En las imágenes 4 y 5 podemos ver los resultados de palabras clave en una herramienta creativa como CANVA.

FIGURA 4 y 5. Búsquedas en Canva



Algunos resultados de la herramienta auto-completar en el buscador de Google nos permite hallar –sin duda y fácilmente– muchos estereotipos que son inaceptables y que no deberían de amplificarse de forma automatizada. El caso de las “gitanas” evidencia una doble discriminación: por etnia y por género.

FIGURA 6. Resultados de la herramienta auto-completar en el buscador Google



Fuente: Google

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En definitiva, a la luz de la exploración e ilustración planteada podríamos afirmar que los sesgos algorítmicos ahondan en el sexismo y son discriminatorios y excluyentes en muchos sentidos.

Cuando pensamos en los fallos propiamente, podemos observar dos problemas generales relacionados con la información. Por un lado, la falta de representatividad o especificidad de los datos en materia de género. El hecho de no tener en consideración las voces, las perspectivas y los datos relativos a las vivencias y experiencias de las mujeres implica que la respuesta o la solución planteada por el algoritmo no será ni adecuada ni justa para las mujeres o las minorías.

Por otro lado, la mala calidad de los datos bien sea por la ausencia, la menor cantidad, los errores, las duplicaciones, los estereotipos o los prejuicios sexistas y/o racistas provoca fallos en el entrenamiento y, por tanto, en los resultados propuestos, con consecuencias que pueden afectar a la vida cotidiana más allá de la ideología o las representaciones (como hemos visto en el caso la selección de personal, por ejemplo).

La imprecisión, la inexactitud, la falta de comprensión es especialmente notoria y manifiesta cuando se tratan, además de temas novedosos, desconocidos, delicados, controvertidos, de idiomas diferentes al inglés, de culturas diferentes a las hegemónicas... que tienen que ver con cuestiones relacionadas con las mujeres o las minorías sexuales. Esto es especialmente manifiesto en herramientas como Google, pero también en otras de tipo generativo como ChatGPT que, si bien son capaces de generar texto gramaticalmente correcto y coherente, carecen de los matices necesarios para hacer los contenidos lo suficientemente representativos de la realidad.

Ahora bien, ¿debemos aceptar estos sesgos y errores sexistas intencionados o no? ¿hay forma de arreglarlos o de evitarlos? ¿es posible que los algoritmos sean entrenados de forma ética y feminista? Por supuesto que sí. Inés Blinder (2017), por ejemplo, plantea que la articulación feminista en el espacio digital se configura como una red política de alianzas, generando comunidad y sentido de pertenencia. En este contexto, aplicar una mirada feminista significa prestar atención a cómo se relacionan el fenómeno del sexismo digital –entendido desde una mirada amplia que incorpora el diseño y los efectos de las tecnologías emergentes, como la IA– y los sesgos algorítmicos en las múltiples formas de subordinación que sufren las mujeres y las minorías.

Lo primero, tal y como ha propuesto Friedle (2020), es considerar elementos como la composición y selección adecuada dentro de la fase de entrenamiento. Además, existen estrategias y formas que minimizan los errores. Regina Cano (2025) ha enumerado algunas como: a) recopilar más datos de calidad; b) utilizar datos de contexto; c) diversificar las fuentes; d) eliminar los datos engañosos; e) dedicar tiempo a la exploración previa; f) validar los resultados; g) monitorear de forma continua; h) simular escenarios alternativos, que velan por la justicia, la equidad, la responsabilidad y la transparencia, elementos clave para erradicar el sexismo digital y los algoritmos.

En segundo lugar, –como han planteado González-Véliz y de Andrés del Campo– se requiere un compromiso colectivo a la hora de desarrollar tecnologías con enfoque de género, implementar regulaciones que protejan a las mujeres y garantizar una recopilación de datos igualitaria y desglosada por género. Hasta la fecha, hay aún pocas referencias directas a la igualdad de género y al empoderamiento de las mujeres en el sector de la IA y en los principios éticos existentes, pero se están realizando importantes avances. Colectivos y organizaciones como la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC) ha planteado diversos documentos tales como los *Principios Feministas de Internet* (2022) donde declaran que es necesario que las mujeres puedan decidir qué aspectos de la vida íntima o privada desean compartir y cuáles no y trabajar con la calidad de los datos, en términos de representatividad, diversidad y pluralidad de voces, testimonios, perspectivas, enfoques... En febrero de 2021, el informe de la UNESCO ya planteaba que, para ser inteligente, la revolución digital debe ser inclusiva. También la Directiva sobre responsabilidad por la IA (AIDL), de 2022, establece un conjunto de recomendaciones y reglas.

A pesar del consenso sobre la necesidad de plantear enfoques éticos en esta materia, lo cierto es que mientras que la IA no sea inclusiva, equitativa y socialmente consciente (Peñaranda, 2019) no será inteligente. Y eso pasa porque las mujeres también ocupen puestos de responsabilidad relacionados con la tecnología y puedan ser incorporadas en todas las fases, incluidos el diseño y desarrollo de los algoritmos. A este respecto, podemos concluir que el daño algorítmico afecta más a las



mujeres y personas diversas que a los hombres debida a la arquitectura patriarcal de los sistemas y de Internet. A pesar de que muchos de ellos son impactados negativamente por los algoritmos, las mujeres y personas no binarias resultan desproporcionadamente dañadas y, por ello, hay que seguir luchando para conseguir una tecnología igualitaria e incluyente que acabe con la brecha de género y la desigualdad.

## 8. REFERENCIAS

- Amadeu da Silveira, S. (2020). Sistemas algorítmicos, subordinação e colonialismo de dados en Jesús Sabariego, Augusto Jobim Do Amaral, Eduardo Baldissera Carvalho Salles (Eds.), *Algoritmarismos* (pp. 158-170-XX). Tirant lo Blanch.
- APC (2022). Programa de derecho de las mujeres de APC. Principios feministas para Internet. Asociación para el Progreso de las Comunicaciones. <https://www.apc.org/es/pubs/principios-feministas-para-internet-version-2>
- Baldissera Carvalho Salles, E. (2020). Os algoritmos não nos salvarão: os perigos da ilusão tecnológica en Jesús Sabariego, Augusto Jobim Do Amaral, Eduardo Baldissera Carvalho Salles (Eds.), *Algoritmarismos* (pp. 233-246). Tirant lo Blanch.
- Benítez-Eyzaguirre, L. (2025) Sexismo digital: la cultura patriarcal en el entorno tecnológico. En L. Benítez-Eyzaguirre (Ed.) *Sexismo digital. Los riesgos de las tecnologías digitales para los derechos de las mujeres.* (pp. 11-15). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Benjamin, R. (2019). *Race after Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Medford, MA: Polity Press.
- Blinder, I. (2017). [ciberfeministaslatam] Identidad y agencia colectiva del movimiento ciberfeminista en América Latina. [Tesis de Maestría]. Universidad de Salamanca. [https://donestech.net/files/tfm\\_binder\\_-\\_master\\_ciencia\\_politica\\_-\\_final.pdf](https://donestech.net/files/tfm_binder_-_master_ciencia_politica_-_final.pdf)
- Broussard, M. (2019). *Artificial Unintelligence. How Computers Missunderstand the World*. The Mit Press.
- Castaño Collado, C. (2008). La segunda brecha digital y las mujeres, *Telos*, n. 75, p. 4.
- Chicharro-Merayo, M.; Gil-Gascón, F.; Gómez-García, S. (2023). Videojuegos y mujeres: creación, estereotipos y consumo, en *Revista de Investigaciones Feministas*, 14(2), 199-203.

- Chong, S., y Abeliuk, A. (2020). Quantifying the Effects of Recommendation Systems. 2019 IEEE International Conference on Big Data 3008-15.
- Del Campo, S. A., Collado Alonso, R., García-Lomas Taboada, J. I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto, en *Etic@net*, n. 20, pp. 34-58
- Delgado Bancalero, R. (2025). Impacto y desafíos del uso de algoritmos de programación, almacenamiento y recuperación de datos. Un análisis desde la perspectiva de género. En L. Benítez-Eyzaguirre (Ed.) *Sexismo digital. Los riesgos de las tencnologías digitales para los derechos de las mujeres*. (pp. 139-166). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Donoso-Vázquez, T. (2014). Violencias de género 2.0. IX Jornadas GrediDona. <http://www.ub.edu/InfoBBAA/publicacion-violencias-de-genero-2-0/>
- Domo (s/f). Data Server Sleeps 10.0. Disponible en: <https://www.domo.com/data-never-sleeps>
- Friedle, C. (2020). Una nueva brecha de género en la era digital: Análisis de aplicaciones con inteligencia artificial en las políticas de gestión de personas. Trabajo de Fin de Grado. Universidad Pontificia de Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/36969>
- GreenPeace (2017). Clicking Clean 2017. Disponible en: [https://archivo-es.greenpeace.org/espana/Global/espana/2016/report/tecnologia/Clicking\\_Clean\\_2017.pdf](https://archivo-es.greenpeace.org/espana/Global/espana/2016/report/tecnologia/Clicking_Clean_2017.pdf)
- Kennedy, H., Poell, T., Van Dijk, J. (2015). Data and Agency. *Big Data & Society*, 2(2), <https://doi.org/10.1177/2053951715621569>
- Mihura-López, R.; Piñeiro-Otero, T.; Seoane-Nolasco, A. (2023). ‘No soy una gamer’ Sexismo, misoginia y toxicidad como moduladores de la experiencia de las mujeres videojugadoras, en *Revista de Investigaciones Feministas*, 14(2), 215-227.
- Natansohn, G. (2018). *Internet en código femenino. Teorías y prácticas*. La Crujía.
- Noble, S. Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism. New York: New York University Press, 2018.
- O’Neil, C. (2017). Armas de destrucción matemática. Cómo el Big Data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia, Capitán Swing.
- Paniagua, E. (2021). Error 404: ¿Preparados para un mundo sin internet? Debate.
- Pariser, E. (2011). The filter bubble: What the Internet is hiding from you. New York: Penguin Press.
- Peñaranda, I. (2019). Ciberfeminismo: Sobre el uso de la tecnología para la acción política de las mujeres. *Punto cero*, 24(39), 39-50. <https://doi.org/10.35319/puntocero.20193922>

- Pérez López, J.I. (2023). Brecha digital, género y derechos laborales. *Revista Internacional y comparada de relaciones laborales y derecho del empleo*. Vol. II, núm. 2, abril-junio de 2023.
- Regina Cano, M. (2025). El papel de los daos en la IA. Problemas y retos. En L. Benítez-Eyzaguirre (Ed.) *Sexismo digital. Los riesgos de las tencnologías digitales para los derechos de las mujeres*. (pp. 17-48). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Sandoval, L.J. (2018). Algoritmos de aprendizaje automático para análisis y predicción de datos. *Revista tecnológica*, 11, 36-40.  
[http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/3626/1/Art6\\_RT2018.pdf](http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/3626/1/Art6_RT2018.pdf)
- Steiner, G. (1980). Después de Babel. Aspectos del lenguaje y traducción. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2021). Girl Trouble, Breaking Through The Bias in AI. Disponible en: <https://en.unesco.org/girltrouble>
- Vaca Trigo, I. y Valenzuela M.E. (2022). Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe. Acción urgente para una recuperación transformadora y con igualdad. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/79), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Velázquez, L. (2023). La brecha de género en el debate ético de las neurociencias y la inteligencia artificial. *Bioethics Update* 9(1): 37-49. DOI: 10.24875/BUP.23000002
- Vergés, N. (Coord.). (2018). Redes sociales en perspectiva de género. Guía para conocer y contrarrestar las violencias de género on-line. Instituto Andaluz de Administración Pública.
- West, M., Kraut, R., Chew, H. E. (2019). I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education. UNESCO/EQUALs.
- Wajcman, J. (1998). Tecnologia de produção: fazendo um trabalho de gênero. En *Cadernos Pagu*, n. 10.
- Zhao, J., Wang, T., Yatskar, M., Ordóñez, V., Chang, K.W. (2017). Men Also Like Shopping: Reducing Gender Bias Amplification using Corpus-level Constraints. Proceedings of the 2017 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, pages 2979–2989, Copenhagen, Denmark. Association for Computational Linguistics.

## LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA MÚSICA CREADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL

---

NEREA MARTÍNEZ BASSART

*Institut de Sils*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de inteligencia artificial tienen una influencia creciente en la industria musical, desde la recomendación de contenido hasta la generación de nuevas composiciones. En particular, la inteligencia artificial generativa (IAG) ha revolucionado la producción musical, automatizando procesos creativos y facilitando la creación de canciones sin intervención humana directa, utilizando técnicas que han sido teorizadas por autores como Dong et al. (2018) y Briot et al. (2019). No obstante, la supuesta neutralidad de estos sistemas resulta cuestionable, ya que su funcionamiento se basa en repertorios preexistentes que, por consiguiente, podrían reflejar estructuras culturales, desigualdades históricas y sesgos presentes en la industria musical.

El impacto de la IA (Inteligencia Artificial) en la perpetuación de estereotipos de género ha sido objeto de diversas investigaciones. Estudios previos (Ferraro et al., 2021; Shakespeare et al., 2020) han analizado cómo los algoritmos de recomendación pueden influir en la visibilidad de artistas según su género, favoreciendo determinados perfiles en perjuicio de otros. Esto nos lleva a pensar que, en el ámbito de la creación musical, este problema también podría manifestarse en la asignación de voces realizada por los sistemas de IAG, reforzando estereotipos preexistentes a través de la replicación de patrones presentes en los datos de entrenamiento.

En este contexto, resulta crucial examinar en qué medida los algoritmos de IAG no solo replican, sino también potencian estos estereotipos. Este estudio analiza críticamente audios generados por Suno AI (versión

3.5) en tres estilos musicales representativos: metal, rap y pop. Para ello, se han clasificado las voces según su género y se han evaluado los patrones de asignación vocal, con el objetivo de identificar posibles tendencias sistemáticas. Nuestros resultados evidencian una fuerte correlación entre el estilo musical y la selección de voces, lo que sugiere que los sistemas de IAG pueden estar contribuyendo a la perpetuación de sesgos existentes en la industria musical en lugar de ofrecer una alternativa neutral y equitativa.

La relevancia de este análisis radica en la necesidad de garantizar que el desarrollo y aplicación de la IAG en la música no reproduzca desigualdades estructurales ni limite la diversidad artística. A partir de los hallazgos obtenidos, proponemos estrategias para mitigar estos sesgos, promoviendo un enfoque más inclusivo en el diseño de sistemas de generación musical automatizada. Así, buscamos fomentar una reflexión más amplia sobre la relación entre tecnología y equidad en la industria musical, allanando el camino hacia prácticas más justas en la creación musical asistida por inteligencia artificial.

### 1.1. EL CASO DE ESTUDIO: SUNO AI

Suno AI es una plataforma de inteligencia artificial que permite generar audio de alta calidad, incluyendo la conversión de texto a voz (TTS) y la creación de composiciones musicales. Su tecnología emplea modelos avanzados de aprendizaje automático para producir voces y música con un sonido natural y expresivo. Uno de sus principales beneficios es que simplifica y acelera el proceso de producción musical, permitiendo a cualquier persona crear composiciones sin necesidad de conocimientos en teoría musical.

Según Nugroho y Manggala (2024), aunque Suno AI es una herramienta que facilita la creatividad, las composiciones generadas pueden no cumplir con los estándares de los compositores profesionales, ya que esta IAG no siempre logra captar matices específicos ni reproducir emociones humanas con total precisión. Además, el uso de inteligencia artificial en la música plantea desafíos tanto éticos como técnicos, entre ellos el riesgo de plagio.

## 1.2. ESTUDIOS PREVIOS EN CUANTO A MÚSICA Y GÉNERO

A continuación, se presentan algunos estudios previos que abordan la interrelación entre los estilos musicales analizados en este trabajo (metal, rap y pop) y sus respectivas dinámicas de género.

### 1.2.1. Género y metal

En el caso del metal, encontramos ya en 1988 la tesis de Susan Dale Miller, donde se describe el contexto social de aparición de este estilo en los países anglosajones, vinculándolo directamente con la reproducción de necesidades de un público formado básicamente por jóvenes varones (Miller, 1988). Sociólogos como Weinstein (2000) y Kahn-Harris (2006), y antropólogos como Berger (1999) y Roccor (1998), han analizado el heavy metal como fenómeno, estudiando grupos, escenas, estructuras e identidades.

El sesgo hacia las mujeres en el heavy metal está arraigado en los significados establecidos de este estilo musical, donde los roles de género son claramente definidos: la masculinidad se asocia con la actividad y la feminidad con la pasividad. En este contexto, los hombres actúan, mientras que las mujeres son objeto de acción, ya sea a través de la mirada, el tacto o transformaciones imaginarias. Además, el poder, considerado un rasgo esencial e inherente al heavy metal, está culturalmente codificado como un rasgo masculino, lo que refuerza la desigualdad de género y la marginalización de las mujeres en este ámbito (Weinstein, 2000).

Por otro lado, no podemos descartar la presencia femenina, tanto en cuanto a oyentes como a músicas. Un ejemplo de esto lo ofrece Silvia Martínez García, quien destaca que la aparición de nuevos subgéneros favoreció un aumento en la audiencia femenina:

Definitivamente, hoy no se puede hablar ya de exclusión femenina, al menos en lo que respecta al ámbito de la audiencia. La incorporación masiva del público femenino a la escena del heavy se generalizó ya hace años, coincidiendo con la aparición de subgéneros como el lite-metal, pop metal o heavy metal melódico (Martínez García, 2003).

Las mujeres en el escenario del metal seguían siendo una excepción en los años ochenta, pero su presencia cambió significativamente en los noventa y, aún más, en los años 2000. Aunque, dependiendo del subgénero del metal, las mujeres siguen siendo a menudo una minoría, su presencia en la escena del heavy metal es hoy en día innegable. (Heesch & Scott, 2016).

### 1.2.2. Género y rap

La música rap, arraigada en la tradición y experiencia de los hombres racializados, ha representado a las mujeres desde una perspectiva limitada y estereotipada. Diversos estudios han analizado tanto el contenido visual de los videoclips como las letras del rap, evidenciando que las mujeres suelen ser retratadas de manera negativa, con un énfasis en sus cuerpos que normaliza la sexualización (Hunnicut y Andrews, 2009). En los videoclips de rap, en particular, se observa que las mujeres son percibidas más como cuerpos que como individuos con valores humanos (Conrad et al., 2009), presentándolas como meros objetos sexuales para la audiencia (Oikelome, 2013).

En cuanto a las letras, a las mujeres se les asignan roles sexuales específicos en los que a menudo son humilladas (Tyree y Jones, 2015), lo que contribuye a su devaluación y exclusión, al tiempo que refuerza la superioridad masculina. Además, las mujeres dentro de este género son representadas como figuras aún más marginadas que los propios hombres (McMillan, 2022). En definitiva, el rap tiende a desvalorizar a las mujeres, negándoles una posición de igualdad con los hombres y, en muchos casos, perpetuando su humillación (Soydaş, 2024).

Si bien los análisis previos parten de un contexto en el que el sujeto cantante es masculino, Urbano, en su artículo "Women in Rap Songs: A Difference between Male and Female Voices", sostiene que, en el caso de las artistas de rap, sus letras tienden a promover el empoderamiento de la mujer. Por otro lado, aunque el rap sea reconocido como un género dominado por hombres, resulta paradójico que su creación esté estrechamente vinculada a la figura de una mujer, Sylvia Robinson:

En 1979, un grupo de músicos, liderado por Sylvia Robinson, lanzó una canción que presentó el rap al mundo. El rap se convirtió en una subcategoría del hip-hop y, 40 años después, se ha transformado en una industria multimillonaria. Ella fue reconocida como la "Madre del Hip-Hop". A pesar de que una mujer fue una de las impulsoras del hip-hop/rap, las mujeres en este género no son tan reconocidas como los hombres (Urbano et al., 2021).

Dennis (2018) sugiere que el hip-hop (y, por extensión, el rap, considerado un subgénero de este) sigue siendo una industria musical dominada por hombres. Esta realidad, sumada a la persistencia de contenido misógino en letras y videoclips, ha dificultado la visibilidad y el reconocimiento de las mujeres en el género. No obstante, figuras como Sylvia Robinson, Sha-Rock, Roxanne Shanté, Queen Latifah, MC Lyte, Missy Elliott o Lauryn Hill (entre otras) han desafiado estas barreras, consolidándose como referentes y demostrando que las mujeres no solo forman parte del rap, sino que también han contribuido a su evolución.

### 1.2.3. Género y pop

El pop ha sido, históricamente, un estilo musical con una importante presencia femenina, tanto en la industria como en el imaginario cultural. Sin embargo, diversos estudios han señalado que, a pesar de esta visibilidad, las mujeres en el pop han enfrentado desigualdades estructurales que afectan su representación, reconocimiento y posición dentro del mercado musical.

Tal problemática se remonta a la década de 1940, cuando las mujeres ingresaron a la industria musical mainstream como “bellezas con vestidos brillantes”, acompañadas por las populares Big Bands (Dowd et al., 2005). La llegada de la televisión por cable (MTV) contribuyó a que esta cosificación de la mujer entrara en una nueva dimensión. La crítica musical, por otro lado, refleja esta situación. En el análisis de Schmutz et al. (2018), sobre las críticas a Taylor Swift por su álbum *1989*, se reveló que los críticos se centraron más en el género y la sexualidad de Swift que en los aspectos propiamente musicales.

También son interesantes los análisis sobre las listas de ventas y emisiones. Según el estudio de Lafrance et al. (2011), que examina las listas de ventas de sencillos y la difusión en radio del Billboard Top 40 entre



1997 y 2007, se puede afirmar que la desigualdad de género sigue caracterizando el mundo de la música popular. Además, Schmutz (2009) sostiene que, aunque las jerarquías musicales pueden cambiar, las desigualdades de género dentro de la industria musical persisten, con los hombres recibiendo una mayor atención mediática que las mujeres. Por otro lado, entre 2013 y 2024, el 14,7 % de los artistas nominados a los premios Grammy fueron mujeres, siendo el 85,3 % restante hombres (Leu, 2024), una distribución que está lejos de ser paritaria.

### 1.3. ESTUDIOS PREVIOS EN CUANTO A LA IAG

A continuación, abordaremos la definición de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y veremos algunos de los estudios previos relacionados con los sesgos de género en este ámbito.

#### 1.3.1. ¿Qué es la IAG?

La IAG hace referencia a modelos de inteligencia artificial capaces de generar contenido nuevo y original a partir de datos con los que han sido entrenados, como imágenes, texto, código, modelos 3D o audio. Estos modelos producen material similar al creado por humanos, a diferencia de los modelos predictivos o basados en reglas. Según García-Peñalvo y Vázquez-Ingelmo (2023), la definición de IA Generativa no está universalmente aceptada, lo que puede generar confusión. Aunque algunos modelos simples, como los árboles de decisión, pueden generar reglas a partir de datos, la comunidad científica reserva el término "generativo" para modelos más complejos, como las Redes Generativas Antagónicas (GANs) o los Autoencoders Variacionales (VAEs), que crean contenido de alta calidad.

De acuerdo con estos autores, la IAG podría definirse como la producción de contenido sintético inédito, en cualquier formato y para cualquier tarea, a través de modelos generativos avanzados.

Estos modelos de IA se alimentan de lo que se conoce como Big Data (BD). Según Basim Alwan y Ku-Mahamud (2020), cualquier conjunto de datos que contenga grandes volúmenes de información y datos complejos se denomina Big Data. El BD es diferente de otros conjuntos de

datos tradicionales, por lo que requiere un procesamiento especial para gestionarlo. Además, el BD enfrenta numerosos desafíos, desde la captura de datos hasta la obtención de los resultados finales.

Si hablamos sobre BD, son numerosos los estudios que nos destacan la problemática ética que el uso de estos datos complejos puede suponer. Según Barocas y Selbst (2016), la minería de datos puede reproducir patrones discriminatorios existentes, perpetuar prejuicios heredados de decisiones previas y reflejar los sesgos generalizados que persisten en la sociedad. Además, este proceso puede intensificar las desigualdades actuales al sugerir que los grupos históricamente desfavorecidos merecen un trato menos favorable.

En cada una de las etapas involucradas en la resolución de un problema mediante la minería de datos—desde la definición de la variable objetivo, el etiquetado y la recopilación de los datos de entrenamiento, hasta la selección de características y la toma de decisiones basadas en el modelo resultante—existen oportunidades para que el resultado final afecte de manera desproporcionadamente negativa a los grupos vulnerables. Esto puede suceder, por ejemplo, al plantear el problema de forma que afecte de manera desigual a ciertos grupos, al no detectar o corregir los sesgos estadísticos, al reproducir prejuicios previos o al considerar un conjunto de factores insuficientemente amplio para captar la complejidad del fenómeno (Barocas & Selbst, 2016).

### 1.3.2. Género e IA

Si nos centramos en la problemática del sesgo de género en la inteligencia artificial, resulta fundamental considerar, en primer lugar, la disparidad existente en el propio proceso de creación y diseño de la IA. La baja representación de las mujeres en el desarrollo de nuevas tecnologías es un factor clave en esta cuestión. Estudios como el de Sainz et al. (2020) ponen de relieve esta desigualdad, señalando que solo el 12% de las personas involucradas en el desarrollo de innovaciones tecnológicas con capacidad decisoria a alto nivel son mujeres. Además, el informe indica que únicamente el 11% de quienes programan código fuente (escriben software) pertenecen a este grupo (Sainz et al., 2020)

Este problema también fue abordado anteriormente por West et al. (2019), quienes destacan la crisis de diversidad en la industria de la IA no solo en términos de género, sino también de raza. Según su investigación, las mujeres representan un porcentaje alarmantemente bajo en conferencias y equipos de investigación en IA, mientras que la representación de personas racializadas es aún más reducida.

La baja representación femenina en áreas estratégicas del desarrollo tecnológico no solo evidencia una brecha de género persistente en el sector, sino que también tiene implicaciones directas en la generación y reproducción de sesgos en los sistemas de IA. La escasa diversidad en los equipos de desarrollo aumenta el riesgo de que las herramientas digitales reflejen perspectivas limitadas y perpetúen desigualdades preexistentes, reforzando así dinámicas discriminatorias en la toma de decisiones automatizadas.

Pero los sesgos de género no solo se manifiestan en la composición de quienes crean estas tecnologías, sino también en la manera en que se diseñan y presentan al público. Adams y Loideain (2019), por ejemplo, analizan cómo los asistentes virtuales personales (VPAs), como Siri de Apple y Alexa de Amazon, refuerzan estereotipos de género al estar predominantemente feminizados. Según su estudio, esta caracterización contribuye a la percepción de la mujer como sumisa y en un rol secundario respecto a los hombres, lo que perpetúa formas de discriminación indirecta. Desde una perspectiva de derechos humanos, los autores advierten que este fenómeno no solo refleja desigualdades existentes, sino que también ayuda a consolidarlas en el ámbito tecnológico.

### 1.3.3. Género e IA Musical

Al adentrarnos en el ámbito musical, encontramos una extensa literatura sobre los sistemas de recomendación (RS), utilizados por servicios de *streaming* populares como Spotify, los cuales ayudan a configurar los patrones de escucha de los oyentes. Trabajos como el de Shakespeare et al. (2020) y el de Ferraro et al. (2021) evidencian cómo los RS pueden favorecer ciertos perfiles de género, reforzando estructuras culturales preexistentes. Se ha observado que, en los rankings de recomendación, la exposición de contenido de artistas femeninas y masculinos no está equilibrada (Ferraro et al., 2021), lo que sugiere que los

resultados de las recomendaciones pueden, de hecho, impactar el sesgo de género en las preferencias musicales (Shakespeare et al., 2020).

En cuanto a los sesgos de género en los sistemas de *streaming*, el estudio de Epps-Darling et al. (2020) analiza la representación de género en el consumo de música en Spotify, identificando patrones similares de desigualdad. A partir del análisis de datos de esta plataforma global, los autores evidencian que las artistas femeninas reciben menos reproducciones que los artistas masculinos en la mayoría de los géneros musicales, con diferencias significativas según el estilo. En particular, encontraron que, en el pop, alrededor del 40% de las reproducciones corresponden a artistas femeninas o grupos mixtos, mientras que en rap/hip hop, el 95% de los streams son de artistas masculinos. En el caso del metal, solo 0.7% de las reproducciones pertenecen a artistas femeninas solistas, y un 7% a grupos mixtos. Además, observaron que las recomendaciones algorítmicas pueden influir en la proporción de artistas femeninas que los usuarios escuchan de manera orgánica, lo que plantea interrogantes sobre el papel de la IA en la perpetuación o mitigación de estos sesgos.

Por último, concretamente en el ámbito de la IAG musical, Newman et al. (2023) señalan que muchos modelos se basan en datos eurocéntricos, los cuales pueden no alinearse con las expresiones culturales o los requisitos artísticos individuales. Esto genera un “aplanamiento” estético de las obras creadas por IAG, ya que las estructuras homogéneas derivadas de estos datos tienden a reducir la diversidad y los matices característicos de distintas tradiciones musicales.

En conjunto, estas investigaciones destacan la necesidad de adoptar un enfoque crítico en el desarrollo y la aplicación de la inteligencia artificial, teniendo en cuenta sus profundas implicaciones sociales y culturales. Se resaltan los desafíos éticos del Big Data y la minería de datos, que pueden contribuir a perpetuar patrones discriminatorios y a reforzar desigualdades estructurales. Además, se aborda el sesgo de género en la IA, tanto en términos de la baja representación femenina en su desarrollo como en la creación de sistemas que refuerzan estereotipos de género. En el ámbito musical, se advierte que los sistemas de recomendación y la creación asistida por IA pueden favorecer ciertos perfiles de género, lo que podría limitar la diversidad cultural. En definitiva, los estudios revisados subrayan la necesidad de un desarrollo tecnológico

más inclusivo y equitativo, evitando que la IA reproduzca y amplifique sesgos y desigualdades preexistentes. Tal como hemos observado, el estudio de Epps-Darling et al. (2020) proporciona datos sobre los estilos musicales analizados en nuestro estudio (metal, rap y pop), lo que nos permitirá comparar estos hallazgos con los de nuestra investigación, así como evaluar en qué medida la generación musical asistida por IA refleja dinámicas similares a las observadas en el consumo de música en *streaming*.

## 2. OBJETIVOS

Este estudio busca aportar conocimiento sobre la interrelación entre la IAG musical y los sesgos de género. Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar cómo la inteligencia artificial asigna voces en distintos estilos musicales (metal, pop y rap) y evaluar si esta asignación refuerza estereotipos de género.
- Proponer líneas de investigación futuras para mitigar los sesgos en la generación musical automatizada.

## 3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación, se empleó un enfoque basado en el análisis crítico de audios generados por Suno AI (versión 3.5), una de las herramientas de inteligencia artificial más utilizadas en la creación musical. El objetivo principal fue evaluar cómo el modelo seleccionó voces femeninas o masculinas en función del estilo musical, centrándose en tres géneros específicos: metal, pop y rap.

Se generó una muestra de 100 canciones por cada estilo musical, con letras creadas mediante ChatGPT en inglés. Para evitar que el contenido lírico influyera en la asignación de voces, se dio la indicación explícita de que las letras fueran neutrales en cuanto a género. Posteriormente, se clasificaron las voces en cuatro categorías: masculina, femenina, indefinida (cuando el timbre presentaba cambios constantes o no fue posible clasificarlo debido a su neutralidad) y duetos.

Además del análisis cuantitativo de la distribución de voces, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica sobre los sesgos de género en sistemas de inteligencia artificial y su impacto cultural. Esta revisión permitió contextualizar los hallazgos y ofrecer una interpretación más profunda de cómo la IA puede llegar a influir en la representación de género dentro de la música generada automáticamente.

## 4. RESULTADOS

El análisis de los audios generados por Suno AI reveló patrones consistentes en la asignación de voces femeninas y masculinas según el estilo musical. A pesar de que las letras utilizadas en la muestra fueron diseñadas para ser neutrales en cuanto a género, el modelo de inteligencia artificial mostró una tendencia marcada en la elección de las voces, lo que sugiere la existencia de sesgos en la generación musical automatizada.

Para comprender mejor estos patrones, los resultados se presentan de manera diferenciada según los tres estilos musicales analizados: metal, rap y pop. En cada caso, se examina la distribución de voces binarias, la presencia de categorías indefinidas y la aparición de duetos, lo que permite identificar cómo la IA asignó roles vocales en cada contexto estilístico.

### 4.1. ASIGNACIÓN DE VOCES EN EL METAL

En el caso del metal, se observó una preferencia significativa por voces masculinas. De las 100 canciones generadas, el 87,1% fueron interpretadas por voces masculinas, mientras que solo el 10,9% fueron asignadas a voces femeninas. Las voces clasificadas como indefinidas representaron apenas el 2% de la muestra, lo que indica que el modelo rara vez generó timbres vocales que escaparan de la clasificación binaria tradicional.

Otro aspecto relevante es que no se registraron duetos en este género, lo que sugiere que la IA tiende a generar interpretaciones solistas en el contexto del metal.

### 4.2. ASIGNACIÓN DE VOCES EN EL RAP

En el caso del rap, la tendencia también favorece mayoritariamente a las voces masculinas, aunque con una ligera diferencia respecto al metal. En

este género, el 83,2% de las canciones generadas presentaron una voz masculina, mientras que el 13,8% fueron interpretadas por voces femeninas. La categoría indefinida se mantuvo baja, con un 3% del total de la muestra.

Uno de los hallazgos más interesantes en el rap fue la distribución de los duetos. Aunque sólo representaron el 3% del total, en todos los casos se observó un patrón consistente: la parte melódica fue asignada a la voz femenina, mientras que la parte rapeada fue interpretada por la voz masculina. Este comportamiento sugiere que el modelo no solo asocia el rap con voces masculinas, sino que también asigna roles diferenciados cuando genera duetos, reflejando una división de género en la ejecución musical.

#### 4.3. ASIGNACIÓN DE VOCES EN EL POP

A diferencia de los géneros anteriores, el pop presentó una preferencia clara por las voces femeninas. En este caso, el 85,1% de las canciones generadas fueron interpretadas por voces femeninas, mientras que solo el 12,9% se asignaron a voces masculinas. La categoría indefinida tuvo una presencia mínima, con un 2% de la muestra.

En cuanto a los duetos, se registraron en un 2% de las canciones generadas, aunque sin patrones de asignación tan marcados como en el rap.

### 5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación revelan cómo los modelos de IAG musicales reproducen las desigualdades de género históricamente presentes en distintos estilos musicales. En el caso del metal, la clara predominancia de voces masculinas (87,1%) generadas por la IA refleja una larga tradición que ha vinculado este estilo con una masculinidad hegemónica. Tal como lo han documentado Miller (1988), Rocco (1998) o Weinstein (2000), el metal se construyó como un espacio cultural orientado a varones jóvenes, donde el poder, la agresividad y la visibilidad escénica se codificaron como rasgos esencialmente masculinos.

En el caso del rap, la tendencia se mantiene: al igual que en el metal, se observa un claro sesgo de género en favor de las voces masculinas. En

este estudio, el 83,2 % de las canciones generadas fueron asignadas a voces masculinas. Si lo comparamos con los datos de *streaming* en Spotify proporcionados por Epps-Darling et al. (2020), se observa una tendencia similar, aunque con resultados aún más sesgados, ya que el 95 % de las reproducciones de rap/hip hop en Spotify correspondieron a artistas masculinos. En cuanto a los resultados de Suno AI, es especialmente significativa la asignación diferenciada de roles en los duetos, donde la parte melódica fue sistemáticamente atribuida a la voz femenina. Este patrón remite a una estructura de género profundamente arraigada, en la que las mujeres han sido relegadas históricamente a un rol secundario dentro del género (McMillan, 2022). De hecho, solo el 14,9 % de los artistas de hip-hop y rap que ingresaron a las listas de éxitos en EE. UU. entre 2012 y 2023 fueron mujeres, lo que evidencia la persistente desigualdad de género en este ámbito (Statista, 2024).

En el pop, los resultados del modelo muestran una marcada preferencia por voces femeninas: el 85,1 % de las canciones generadas fueron interpretadas por mujeres, frente al 12,9 % de voces masculinas. Esta distribución sugiere que la IA asocia de forma fuerte este género con lo femenino, lo cual puede entenderse a partir de una construcción cultural que ha vinculado históricamente el pop con voces agudas, melódicas y letras sentimentales. Tal como señala Magma Revista (2024), el pop ha sido tradicionalmente asociado a lo femenino, tanto por su estética como por su público objetivo. Sin embargo, al contrastar estos resultados con datos actuales de la industria, observamos una desconexión significativa: en la última década, las mujeres han representado solo el 35 % de los artistas del género pop que han ingresado en las listas de éxitos; entre 2013 y 2024, solo el 14,7 % de los artistas nominados a los premios Grammy fueron mujeres, mientras que el 85,3 % restante fueron hombres (Statista, 2024). En esta misma línea, según los datos de *streaming* en Spotify proporcionados por Epps-Darling et al. (2020), la presencia de voces femeninas se sitúa cerca del 40%. Así, como podemos observar, en ninguno de los dos casos se alcanza la paridad. Esto revela que Suno AI está más en consonancia con el imaginario colectivo, que asocia el pop a lo femenino, que con la realidad de la industria musical, donde la presencia masculina sigue siendo dominante.



## 6. CONCLUSIONES

El análisis de las canciones generadas por Suno AI revela una clara tendencia en la asignación de voces según el género, con una fuerte preferencia por voces masculinas en el metal y el rap, y voces femeninas en el pop. Estas tendencias indican que esta IAG no solo refleja los sesgos de género presentes en la sociedad, sino que también tiene el potencial de perpetuarlos y consolidarlos a través de la producción musical automatizada. Resulta paradigmático que, en el caso del pop, Suno AI parece alinearse más con el imaginario colectivo, que asocia este estilo musical con lo femenino, que con la realidad de la industria musical, donde la presencia masculina sigue siendo dominante.

Como señalan Bauer y Devaney (2022), la tecnología nunca es neutral y está arraigada en los prejuicios que los desarrolladores y usuarios le aportan. A medida que estas tecnologías sigan evolucionando, será imprescindible monitorear sus efectos y proponer soluciones que permitan un desarrollo más justo e inclusivo.

Durante el transcurso de este estudio, se identificaron varios aspectos que requieren una mayor profundización y que podrían abrir el camino a futuras investigaciones:

1. Influencia del contenido lírico: Aunque se intentó que las letras fueran neutrales en cuanto a género, su impacto en la asignación de voces podría haber sido relevante. Investigar cómo los textos, tanto neutrales como explícitamente sesgados en cuanto al género, afectan la asignación de voces en los modelos de IA sería un paso crucial para comprender mejor cómo operan estos sistemas.
2. Ampliación de estilos musicales: Sería beneficioso explorar otros estilos musicales más allá del metal, el rap y el pop. Estudiar los subgéneros dentro de cada estilo también podría influir en los resultados de manera significativa.
3. Impacto del idioma en la asignación de voces: También sería interesante investigar cómo el contexto lingüístico afecta la asignación de voces masculinas y femeninas.

4. Comparación con otros modelos de IA: Comparar los resultados obtenidos con otros modelos de IA generativa, además de Suno AI, podría ser útil para determinar si los sesgos observados son comunes a otros sistemas o específicos de este modelo.
5. Ampliación de la muestra utilizada: La muestra de 100 canciones por estilo musical podría no ser lo suficientemente representativa. Aumentar la cantidad de la muestra contribuiría a obtener resultados más precisos y significativos.

Por otro lado, uno de los aspectos más preocupantes a los que nos enfrentamos cuando investigamos sobre una IAG como Suno AI es la falta de transparencia en los datos de entrenamiento. Sin un acceso claro a la composición de estas bases de datos, resulta difícil evaluar hasta qué punto la IA está replicando sesgos históricos o si su diseño introduce nuevas formas de desigualdad.

En definitiva, este estudio subraya la necesidad de cuestionar el papel de la inteligencia artificial en la creación musical y su impacto en la equidad de género. La IA tiene el potencial de democratizar la producción musical y brindar nuevas oportunidades a creadores sin acceso a estudios profesionales, pero si su desarrollo no se guía por principios de inclusión y diversidad, corre el riesgo de replicar las mismas estructuras de exclusión que han caracterizado a la industria por décadas. Por lo tanto, es fundamental que tanto investigadores como desarrolladores y actores de la industria musical trabajen en conjunto para diseñar sistemas de IA que no solo sean técnicamente avanzados, sino también socialmente responsables. Fomentar una mayor diversidad en los equipos de desarrollo, mejorar la transparencia en los datos de entrenamiento y explorar metodologías que reduzcan la reproducción de sesgos son pasos clave para garantizar que la inteligencia artificial contribuya a una producción musical más equitativa y diversa.

## 8. REFERENCIAS

Adams, R., & Loideáin, N. N. (2019). Addressing indirect discrimination and gender stereotypes in AI virtual personal assistants: The role of international human rights law. *Cambridge International Law Journal*, 8(2), 241-257. <https://doi.org/10.4337/cilj.2019.02.04>

- Barocas, S., & Selbst, A. D. (2016). Big Data's Disparate Impact. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2477899>
- Basim Alwan, H., & Ku-Mahamud, K. R. (2020). Big data: Definition, characteristics, life cycle, applications, and challenges. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 769(1), 012007. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/769/1/012007>
- Bauer, C., & Devaney, J. (2022). Constructing gender in audio: Exploring how the curation of the voice in music and speech influences our conception of gender identity. In M. Erbe, A. Riffi, & W. Zielinski (Eds.), *Mediale Stimmwürfe: Perspectives of media voice designs* (Vol. 7, pp. 83-100). Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW. Kopaed Verlag.
- Berger, H. M. (1999). *Metal, Rock, and Jazz: Perception and the Phenomenology of Musical Experience*. Wesleyan University Press.
- Briot, J.-P., Hadjeres, G., & Pachet, F.-D. (2019). *Deep Learning Techniques for Music Generation—A Survey* (No. arXiv:1709.01620). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1709.01620>
- Conrad, K., Dixon, T. L., & Zhang, Y. (2009). Controversial rap themes, gender portrayals and skin tone distortion: A content analysis of rap music videos. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 53(1), 134-156.
- Dennis, R. (2018, mayo 26). The Women of Rap. VOA. <https://bit.ly/4i7pCpz>
- Dong, H.-W., Hsiao, W.-Y., Yang, L.-C., & Yang, Y.-H. (2018). MuseGAN: Multi-track Sequential Generative Adversarial Networks for Symbolic Music Generation and Accompaniment. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 32(1). <https://doi.org/10.1609/aaai.v32i1.11312>
- Dowd, T. J., Liddle, K., & Blyler, M. (2005). Charting gender: The success of female acts in the US mainstream recording market, 1940–1990. En C. Jones & P. H. Thornton (Eds.), *Research in the sociology of organizations* (Vol. 23, pp. 81–123). Emerald Group Publishing Limited.
- Epps-Darling, A. C., Cramer, H., & Bouyer, R. T. (2020). Artist gender representation in music streaming. *Proceedings of the 21st International Society for Music Information Retrieval Conference*, 248–254. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4245416>
- Fernández, N. (2024, marzo 8). ¿Dónde están las mujeres en la industria musical? Magma Revista. <https://bit.ly/3XOTyjc>
- Ferraro, A., Serra, X., & Bauer, C. (2021). Break the Loop: Gender Imbalance in Music Recommenders. *Proceedings of the 2021 Conference on Human Information Interaction and Retrieval*, 249-254. <https://doi.org/10.1145/3406522.3446033>

- García-Peñalvo, F., & Vázquez-Ingelmo, A. (2023). What Do We Mean by GenAI? A Systematic Mapping of The Evolution, Trends, and Techniques Involved in Generative AI. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(4), 7. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2023.07.006>
- Heesch, F., & Scott, N. (Eds.). (2016). *Heavy metal, gender and sexuality*. Routledge.
- Hunnicut, G., & Andrews, K. H. (2009). Tragic narratives in popular culture: Depictions of homicide in rap music. *Sociological Forum*, 24(3), 611–630. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01122.x>
- Kahn-Harris, K. (2006). *Extreme metal: Music and culture on the edge*. Berg.
- Lafrance, M., Worcester, L., & Burns, L. (2011). Gender and the Billboard Top 40 Charts between 1997 and 2007. *Popular Music and Society*, 34(5), 557–570. <https://doi.org/10.1080/03007766.2010.522827>
- Leu, P. (2024). *Gender distribution of Grammy nominees in the U.S. 2013-2024*. Statista. <https://bit.ly/3RCiirf>
- Martínez García, S. (2003). Decibelios y testosterona: Una aproximación a las imágenes de género en el rock y el heavy metal. *Dossiers Feministes*, (7), 101–117.
- Magma Revista. (2024, marzo 8). *¿Dónde están las mujeres en la industria musical?* <https://bit.ly/3XOTyjc>
- McMillan, C. (2022). “Who run the world?” Gender and the social network of R&B/hip hop collaboration from 2012 to 2020. *Applied Network Science*, 7(1), 69. <https://doi.org/10.1007/s41109-022-00485-9>
- Miller, D. S. (1988). *Youth, popular music, and cultural controversy: the case of heavy metal*. The University of Texas at Austin.
- Newman, M., Morris, L., & Lee, J. H. (2023, noviembre). Human-AI Music Creation: Understanding the Perceptions and Experiences of Music Creators for Ethical and Productive Collaboration. *ISMIR* (pp. 80-88).
- Nugroho, Y. Y. T., & Manggala, P. P. M. D. (2024, diciembre). The Use of AI in Creating Music Compositions: A Case Study on Suno Application. *7th Celt International Conference (CIC 2024)* (pp. 177-189). Atlantis Press.
- Oikelome, A. O. (2013). Are Real Women Just Bad Porn?: Women in Nigerian Hip-Hop Culture. *Journal of Pan African Studies*, 5(9), 83-98.
- Orús, A. (2023). *Porcentaje de mujeres y hombres en la música por género musical 2012-2023*. Statista. <https://bit.ly/3Yi3PV6>
- Roccor, B. (1998). *Heavy metal. Kunst, Kommerz, Ketzerei*. Berlin: IP-Verlag Jeske Mader.

- Sáinz, M., Arroyo, L., & Castaño, C. (2020). *Mujeres y digitalización: De las brechas a los algoritmos*. Instituto de la Mujer y Red.es.
- Schmutz, V. (2009). Social and symbolic boundaries in newspaper coverage of music, 1955–2005: Gender and genre in the US, France, Germany, and the Netherlands. *Poetics*, 37(4), 298-314.
- Schmutz, V., Pollock, S. H., & Bendickson, J. S. (2018). Gender and critical evaluation in popular music. *Gender and the Media: Women's Places* (pp. 197-216). Emerald Publishing Limited.
- Shakespeare, D., Porcaro, L., Gómez, E., & Castillo, C. (2020). *Exploring artist gender bias in music recommendation*. arXiv preprint arXiv:2009.01715. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2009.01715>
- Soydaş, E., & Dirimeşe, E. (2024). The position of women in rap music in the context of gender. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 17(46), 853–876. <https://doi.org/10.12981/mahder.1289503>
- Tyree, T., & Jones, M. (2015). The adored woman in rap: An analysis of the presence of philogyny in rap music. *Women's Studies*, 44(1), 54-83.
- Urbano, G., Balneg, R. M., Collantes, P. M., Diaz, R. R., Fernandez, J. O., Padilla, A. N., Sagadraca, M. R., & Salayo, J. (2021). Women in Rap Songs: A Difference between Male and Female Voices. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 2(3), 76-93. <https://doi.org/10.36892/ijlts.v2i3.174>
- Weinstein, D. (2000). *Heavy metal: The music and its culture*. Da Capo Press.
- West, S. M., Whittaker, M., & Crawford, K. (2019). Discriminating Systems: Gender, Race, and Power in AI. *AI & Society*, 34(1), 1-20.

## DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN ENFOQUE CENTRADO EN LAS PROFESORAS DE UNIVERSIDAD

---

ZULEMA NACIMIENTO-CORONEL  
*Universidad de Huelva, España*

### 1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) a partir de la aparición de ChatGPT en 2022, ha supuesto una nueva gran revolución en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conocidas como TICs (Trust, Whalen y Mouza, 2023). Los rápidos avances en este campo que en realidad no es nuevo, sino que se ha desarrollado de forma exponencial en los últimos años, hace necesario un esfuerzo de adaptación, principalmente por parte del sector educativo y específicamente en el ámbito de la educación superior.

En este sentido, la UNESCO presenta el Marco de competencias de IA para el profesorado (AI CFT), diseñado para mejorar las competencias de IA de los profesores/as para una integración efectiva de la IA en la educación. El marco describe los niveles de progresión de los profesores, desde la adquisición de conocimientos básicos sobre IA hasta la creación de prácticas educativas innovadoras asistidas por la IA. Hace hincapié en una mentalidad centrada en el ser humano, en los principios éticos y en la pedagogía de la IA para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

El AI CFT tiene como objetivo capacitar a los educadores para que utilicen las herramientas de IA de manera segura y ética en su enseñanza. El documento aboga por el aprendizaje profesional permanente, la reflexión continua y la mejora de las prácticas docentes, junto con programas simplificados de formación y apoyo.

La UNESCO considera la educación sobre IA como crucial para preparar a las futuras generaciones para afrontar los retos y oportunidades que esta tecnología presenta en todos los ámbitos de la vida. Las razones clave de la importancia de la IA en la educación se resumen en las siguientes (Miao, Shiohira y Lao, 2024):

1. *Transformación Social y Económica*: La IA tiene el potencial de remodelar profundamente las sociedades y economías, afectando cómo vivimos, trabajamos y aprendemos.
2. *Desafíos Éticos y Sociales Únicos*: A diferencia de otras tecnologías digitales, la IA plantea cuestiones éticas y sociales específicas, como la equidad, la transparencia, la privacidad y la responsabilidad, que requieren atención especial en el contexto educativo.
3. *Competencias Más Allá de la Alfabetización Digital*: La IA exige competencias que van más allá de la alfabetización digital tradicional, incluyendo habilidades críticas para el uso responsable y ético de la tecnología.
4. *Enfoque Centrado en el Ser Humano*: La UNESCO promueve un enfoque que prioriza el desarrollo humano, la justicia social y la sostenibilidad, asegurando que la IA apoye la toma de decisiones y el desarrollo intelectual en lugar de sustituirlos.
5. *Preparación para el Futuro*: A medida que la IA se integra más en la vida cotidiana, es esencial que estudiantes y docentes comprendan su potencial y limitaciones para utilizarla de manera reflexiva y responsable.
6. *Desarrollo de Estrategias Educativas*: Los marcos de competencias en IA proporcionan una hoja de ruta para que los países desarrollen estrategias educativas inclusivas y éticamente informadas, adaptadas a las necesidades del futuro.

El estudio de Smith y Jones (2022) encuentra que, en general, existe un desconocimiento por parte del profesorado sobre cómo la IA puede contribuir a su labor docente, lo que se agrava cuando no hay programas

de formación que tengan en cuenta los aspectos pedagógicos de la IA. Por su parte, Baker (2021) también concluye en ese sentido, al encontrarse con dificultades en la alfabetización básica con respecto a la inteligencia artificial por parte del profesorado.

Por otra parte, el profesorado de disciplinas más sociales puede encontrar más difícil la adecuación del uso de estas tecnologías en el aula. El estudio de García y Thompson (2021) indica que las carencias en cuanto a la formación adecuada y los recursos pueden influir en la adopción de la IA en el aula.

Sytnyk & Podlinskyeva, (2024) señala otros factores a considerar que se relacionan con aspectos culturales y éticos a la hora de integrar la IA en la actividad docente, incluyendo la preocupación por la privacidad de los datos, los sesgos de los algoritmos, entre otros aspectos.

En un estudio que abarcó varios países asiáticos, Rahiman y Kodikal (2023) identificaron los factores clave que influyen en la actitud, comportamiento y compromiso laboral de los docentes en Asia relacionado con los beneficios y desafíos de integrar IA en instituciones educativas. Los autores subrayan los aspectos positivos de estas herramientas que ayudan a automatizar tareas repetitivas y rutinarias, permitiendo a los docentes utilizar el tiempo en otras tareas más importantes. Reiteran además el potencial transformador de la IA para las instituciones de educación superior, aun cuando su utilización está limitada por el escepticismo de las instituciones sobre su efectividad.

Por otro lado, las pruebas de hipótesis realizadas resaltan el papel crítico y central que desempeña la IA en el avance de las experiencias de aprendizaje personalizadas, la identificación de los estudiantes en riesgo y la automatización eficiente de las tareas administrativas. Los resultados indican que la actitud y el comportamiento del profesorado tienen un impacto significativo en el compromiso de los empleados y la aplicación de la IA en las instituciones de educación superior. En este sentido, destacan que el conocimiento de las nuevas tecnologías entre los usuarios es una variable crucial, ya que este desempeña un papel vital en la adopción de la tecnología de IA en la educación superior. Por último, el resultado del estudio enfatiza que las aplicaciones de la IA en



la educación superior tienen el potencial de mejorar la participación del profesorado y su actitud hacia la aplicación de nuevas tecnologías en sus prácticas habituales de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Rahiman y Kodikal, 2023).

## 1.2. LA UTILIZACIÓN DE LA IA EN LAS AULAS EN ESPAÑA

En una reciente investigación realizada por Galindo-Domínguez *et al.* (2023) a casi 500 docentes de todos los niveles educativos, se encontró que sólo el 25% de ellos incorporaba la IA a su práctica docente, a pesar de tener una actitud positiva hacia la incorporación de dichas herramientas en el aula. Además, han encontrado diferencias en la utilización de las herramientas de IA según el nivel educativo. Así, los profesores y profesoras de primaria y secundaria lo emplean principalmente para generar contenido, tales como exposiciones, textos o vídeos, sin destacar la implicación de los alumnos con los instrumentos de IA. En cambio, el profesorado de la enseñanza superior lo emplea con propósitos académicos y técnicos, explicando cómo funciona la IA, recolectando datos y facilitando que los alumnos experimenten con herramientas de IA, además de tareas vinculadas con la investigación, como la traducción de textos o el estudio de datos.

La investigación realizada por Delgado de Frutos *et al.* (2024) en una muestra de 276 docentes de las tres etapas educativas, se encontró que existían diferentes percepciones entre el profesorado de primaria, secundaria y universidad con respecto a la percepción sobre los beneficios y limitaciones del uso de la IA en la labor docente y que pueden enumerarse en las siguientes:

“(a) la despersonalización del proceso de aprendizaje y enseñanza, (b) la disminución de la creatividad por parte del estudiante, (c) la falta de seguridad en la red y en el tratamiento de datos, (d) el aumento de las desigualdades por la brecha tecnológica, y con menor número de citas totales encontramos (e) la necesidad de cambio en el tipo de actividades y forma de trabajar del profesorado, (f) el empeoramiento de la calidad de la escritura, (g) las dificultades vinculadas con la evaluación en el caso del uso de la IA, (h) el riesgo de centrar los procesos de calidad en cuestiones relacionadas con el mundo digital y (i) la falta de normativa y legislación en relación al uso de la IA” (Delgado Frutos *et al.* 2024, p. 218).

Los docentes universitarios incluidos en la muestra señalaron entre los beneficios de la IA que ésta puede ayudar a la evaluación, la comunicación, el desarrollo de habilidades, la mejora de la capacidad crítica, de análisis y procesamiento de datos, y que exige al profesorado que se mantenga en una formación constante (Delgado de Frutos *et al.*, 2024).

### 1.3. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL USO DE LAS TIC Y LA IA

Si bien es cierto que algunos estudios señalan que no han encontrado diferencias de género (Morales-García *et al.* 2024), existen otros que han encontrado disparidades significativas, sobre todo, teniendo en cuenta el efecto indirecto de la brecha en la alfabetización tecnológica que afecta a las mujeres.

Stone (2020) concluye que se observan diferencias de género en cuanto a la autoeficacia de las TIC en estudiantes estadounidenses. Los estudiantes varones suelen tener más confianza en sus habilidades, especialmente en lo que respecta a la creación de contenido.

Por su parte, otro estudio realizado en Ghana por Mensah *et al.* (2023) con estudiantes universitarios concluye que los estudiantes varones, en comparación con sus pares mujeres, informaron un uso frecuente de las TIC y mostraron una actitud más segura y positiva y menor ansiedad acerca del uso de ordenadores y sus aplicaciones relacionadas.

Algunas investigaciones apuntan a los aspectos positivos sobre la adopción de la IA para las mujeres, como, por ejemplo, el ahorro de tiempo y esfuerzo en ciertas tareas docentes. Otros estudios se centran en los desafíos que conlleva la utilización de la IA en la educación, como los conocimientos y competencias necesarias para utilizarla, los aspectos éticos, entre otros.

En línea con lo anterior, cobra importancia el estudio de la autopercepción de las docentes con respecto a su capacidad para el uso de herramientas tecnológicas, ya que esta capacidad percibida puede dificultar su adopción y, por ende, afectar el desarrollo profesional y la integración de herramientas tecnológicas en su práctica docente. Este hecho es aún más evidente, si cabe, en el contexto de la docencia universitaria, por lo que merece especial atención.

## 2. OBJETIVOS

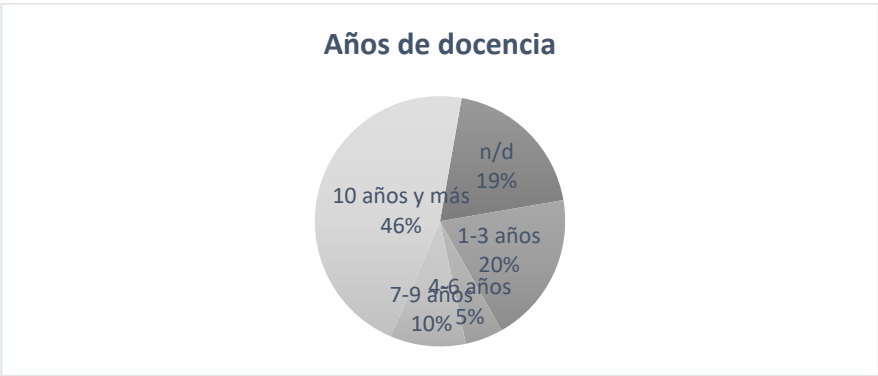
### 2.1. LOS PRINCIPALES OBJETIVOS PUEDEN RESUMIRSE EN LOS SIGUIENTES:

- Indagar acerca de la autoeficacia digital percibida en una muestra de docentes universitarias.
- Investigar las inquietudes, necesidades y percepciones con respecto a la IA y su uso en la labor docente de las profesoras de Universidad.
- Realizar una contribución con enfoque de género sobre la integración de las nuevas tecnologías emergentes en el ámbito universitario.
- Contribuir al abordaje de futuras acciones formativas y de política universitaria relacionadas con la adopción de la IA.

## 3. METODOLOGÍA

*Participantes:* La muestra estuvo compuesta por 41 profesoras de una universidad pública pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento. En el Gráfico 1 se observa la distribución de las participantes según sus años de docencia en la universidad. La muestra estuvo compuesta en su mayor parte por profesoras con 10 o más años de antigüedad como docentes.

**GRÁFICO 1.** *Distribución de la muestra según los años de docencia en la universidad (n=41).*



Fuente: elaboración propia

*Instrumento:* Se ha utilizado la adaptación al español de la *Digital Self-Efficacy Scale* (Ulfert-Blank & Schmidt, 2022), validada por Paredes Aguirre *et al.* (2024) con trabajadores de distintos sectores y niveles educativos. La escala *DSES* original se compone de 25 ítems agrupados en estas cinco dimensiones: *Alfabetización en información y datos, Comunicación y colaboración, Creación de contenido digital, Seguridad y Solución de problemas*. Para la medición de los ítems se utiliza una escala de tipo Likert de 5 puntos. Finalmente, después de la validación de la escala en español, los autores eliminaron seis ítems, quedando la versión final en una escala de 19 ítems.

No obstante, para este estudio se ha considerado oportuno incluir uno de los ítems excluidos en la validación realizada por Paredes Aguirre *et al.* (2024) debido a que se considera importante para indagar acerca del grado de conocimiento sobre la gestión de la información en línea.

Por otra parte, se han elaborado y añadido cinco ítems *ad hoc* que resumen cinco variables que se han estimado esenciales para esta investigación, lo que hizo que finalmente el instrumento constara de 27 ítems. A continuación, se presentan las variables, su codificación y las preguntas específicamente elaboradas para este estudio:

- Satisfacción con la formación recibida (sat\_learn): *Me siento satisfecho con la formación que he recibido para enfrentarme a entornos digitales en mi docencia.*
- Usabilidad (usab): *Utilizo de forma continua diferentes herramientas de inteligencia artificial (IA) en mi docencia.*
- Compartir en clase (class\_sh): *Comparto con mis alumnos mis conocimientos sobre herramientas de inteligencia artificial (IA).*
- Autoeficacia percibida (dself\_pcomp): *Creo que soy muy competente a la hora de utilizar las herramientas digitales de las que dispongo como docente.*
- Satisfacción con las nuevas tecnologías (sat\_nt): *Mi grado de satisfacción general con mis habilidades de uso de las nuevas tecnologías es de...* (Medida según la escala 1= ninguna satisfacción; 5= totalmente satisfecha).

- Satisfacción con las habilidades en inteligencia artificial (IA\_sksat): *Mi grado de satisfacción general con mis habilidades para utilizar la inteligencia artificial (IA) es de...* (Medida según la escala 1= ninguna satisfacción; 5= totalmente satisfecha).

Finalmente, y con el objetivo de completar el análisis, se han agregado las siguientes preguntas abiertas cuyas respuestas han sido opcionales para las participantes:

- ¿Qué dificultades concretas encuentras a la hora de aplicar la Inteligencia Artificial (IA) a tu docencia?
- ¿Qué aspectos de la inteligencia artificial (IA) son los que más te preocupan o ves más desafiantes?
- *Método:* para el análisis de los ítems del cuestionario se ha utilizado el *software* de libre distribución *JASP*. En primer lugar, se realizó un análisis de las variables incluidas la escala *DSES* en su versión en español. Posteriormente, se analizaron con el mismo *software* las cinco preguntas añadidas *ad hoc* al instrumento.

El análisis de las preguntas abiertas y opcionales se llevó a cabo mediante una codificación temática inductiva de las respuestas, agrupando las ideas expresadas en categorías emergentes que reflejan las preocupaciones y desafíos más frecuentes expresados por las docentes participantes.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LOS RESULTADOS DE LOS RESULTADOS DIGITAL SELF-EFFICACY SCALE (ULFERT-BLANK & SCHMIDT, 2022), EN SU VERSIÓN EN ESPAÑOL VALIDADA POR PAREDES AGUIRRE *ET AL.* (2024)

En la prueba de contraste KMO realizada se observan resultados con umbrales muy bajos, a excepción de dos variables marcadas en negrito, lo que desaconseja profundizar en el análisis factorial. Esto estaría relacionado directamente con el tamaño muestral.

4.2. ANÁLISIS DE LAS CINCO PREGUNTAS AD HOC

Para ello se ha utilizado la correlación Tau B de Kendall, tratarse de ítems ordinales, además de ser una muestra reducida (Morales y Rodríguez, 2016). Se ha analizado por pares de variables para conocer cómo se relacionan entre sí.

**TABLA 2.** Resultados de las correlaciones Tau-B de Kendall para los ítems diseñados ad hoc Satisfacción con la formación recibida, Usabilidad, Autoeficacia percibida, Satisfacción con las nuevas tecnologías y Satisfacción con las habilidades en inteligencia artificial.

| Correlaciones Tau B de Kendall para las preguntas ad hoc |             |                  |         |                                  |                          |            |
|----------------------------------------------------------|-------------|------------------|---------|----------------------------------|--------------------------|------------|
| Pares de variables                                       |             | Tau B de Kendall | p valor | Mag. del efecto<br>(z de Fisher) | ET de la Mag. del efecto | Covarianza |
| sat_learn -                                              | usab        | 0.379**          | 0.003   | 0.399                            | 0.092                    | 0.649      |
| sat_learn -                                              | class_sh    | 0.294*           | 0.023   | 0.302                            | 0.099                    | 0.579      |
| sat_learn -                                              | dself_pcomp | 0.440***         | < .001  | 0.472                            | 0.087                    | 0.716      |
| sat_learn -                                              | sat_nt      | 0.509***         | < .001  | 0.562                            | 0.079                    | 0.687      |
| sat_learn -                                              | IA_sksat    | 0.369**          | 0.005   | 0.388                            | 0.093                    | 0.526      |
| usab -                                                   | class_sh    | 0.692***         | < .001  | 0.852                            | 0.056                    | 1.384      |
| usab -                                                   | dself_pcomp | 0.390**          | 0.003   | 0.411                            | 0.091                    | 0.657      |
| usab -                                                   | sat_nt      | 0.344**          | 0.009   | 0.358                            | 0.095                    | 0.448      |
| usab -                                                   | IA_sksat    | 0.698***         | < .001  | 0.863                            | 0.055                    | 1.001      |
| class_sh -                                               | dself_pcomp | 0.479***         | < .001  | 0.522                            | 0.083                    | 0.939      |
| class_sh -                                               | sat_nt      | 0.318*           | 0.016   | 0.329                            | 0.097                    | 0.494      |
| class_sh -                                               | IA_sksat    | 0.671***         | < .001  | 0.813                            | 0.059                    | 1.146      |
| dself_pcomp -                                            | sat_nt      | 0.704***         | < .001  | 0.875                            | 0.054                    | 0.849      |
| dself_pcomp -                                            | IA_sksat    | 0.573***         | < .001  | 0.652                            | 0.072                    | 0.809      |
| sat_nt-                                                  | IA_sksat    | 0.497***         | < .001  | 0.545                            | 0.081                    | 0.563      |
| * p < .05, ** p < .01, *** p < .001                      |             |                  |         |                                  |                          |            |

Fuente: elaboración propia

En el análisis realizado con respecto a las preguntas adicionales a la escala se observa una gran correlación y covarianza entre la usabilidad (usab), que se refiere a la utilización frecuente de herramientas de la IA con compartir con los alumnos esas herramientas. También la usabilidad se relaciona muy positivamente con la satisfacción con las habilidades de uso de las herramientas de IA (IA\_sksat), que a su vez también correlaciona muy positivamente y covaría con la variable class\_sh que se refiere a compartir el conocimiento sobre cómo utilizar la IA con los alumnos.

## 4.2. RESULTADO DEL ANÁLISIS CUALITATIVO SOBRE LAS DIFICULTADES PERCIBIDAS POR LAS DOCENTES UNIVERSITARIAS CON RESPECTO AL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

A continuación, se presentan las dimensiones más significativas halladas partir del análisis del conjunto de respuestas a la primera pregunta abierta *¿Qué dificultades concretas encuentras a la hora de aplicar la Inteligencia Artificial (IA) a tu docencia?*

### 1. Falta de formación y conocimiento en IA

Una de las dificultades más reiteradas es la escasa formación específica sobre IA, tanto a nivel conceptual como práctico. Los docentes manifiestan desconocimiento sobre qué herramientas existen, cómo aplicarlas, y cómo integrarlas de forma pedagógica. He aquí algunos ejemplos:

“No tener la suficiente formación en IAs para compartir el conocimiento.”

“No sé cómo aplicarla. Es decir, qué cosas puedo utilizar de la IA para la docencia.”

“Desconocimiento en su uso e inseguridad en la aplicación.”  
“No conozco IA para la docencia.”

2. Tiempo y carga laboral: Otra preocupación común es la falta de tiempo para formarse, investigar, y adaptar los contenidos y metodologías al uso de IA. Esta carga adicional se percibe como una barrera importante en la implementación efectiva. Ejemplos:

“Necesitaría más tiempo para investigar un uso correcto y ético de la misma.”

“Tiempo que necesito para tener habilidades nuevas.”  
“Su implementación requiere tiempo y esfuerzo para adaptar los contenidos.”

3. Calidad y fiabilidad de las respuestas de la IA: Algunos docentes muestran desconfianza en la calidad de las respuestas generadas por las herramientas de IA, señalando que en ocasiones son superficiales, imprecisas o poco fiables. Algunos ejemplos encontrados son:

“Que no siempre las respuestas son correctas.”

“Discriminar fiabilidad respuestas.”

“Las soluciones encontradas la mayoría de las veces no son las mejores.”

4. Cambios en la evaluación y diseño de actividades: La necesidad de repensar las estrategias de evaluación para evitar que los alumnos recurran a IA para resolver tareas de forma automática también aparece como un reto destacado. Ejemplos:

“Poder plantear actividades que luego el alumnado entienda y tenga que trabajar de manera personal.”

“La dificultad que entraña la IA es que se ha tenido que repensar el modelo de evaluación y de tarea de casa.”

5. Plagio y uso inadecuado por parte del alumnado: Surge la preocupación por el uso inapropiado de la IA por parte del alumnado, especialmente en relación con el plagio y la pérdida de autonomía en el aprendizaje. Ejemplos en el discurso:

“Plagio.”

“El conocimiento de los alumnos.”

“Que la IA no sea un sustitutivo que entorpezca el pensamiento crítico del alumnado.”

6. Ética, privacidad y fiabilidad de las fuentes: Los docentes mencionan también inquietudes relacionadas con la ética, la privacidad de los datos y la veracidad de las fuentes que utilizan las IA. Ejemplos:

“La recopilación de datos de los estudiantes puede ser un tema delicado.”

“Falta de control de las fuentes de las que se saca la información.”

“Cuestiones éticas y de privacidad.”

7. Resistencia al cambio y percepción negativa

Algunos docentes expresan una resistencia directa al uso de IA, ya sea por convicciones personales o por desconfianza en su valor educativo. Algunos ejemplos son:

“No quiero aplicarla, ni permitiré que mis alumnos la utilicen.”

“Considero que aún persiste una falta de familiaridad y capacitación tanto de los docentes como de los estudiantes.”

8. Limitaciones técnicas y de acceso: También se señalan limitaciones tecnológicas, como el acceso a versiones gratuitas poco potentes, o



restricciones propias del área disciplinar que impiden una aplicación fluida de estas herramientas. Algunos ejemplos son:

“Las versiones gratuitas suelen ser muy simplistas.”

“El área determina que hay limitaciones.”

“La dificultad de aplicarlo a un entorno de laboratorio.”

#### 4.3. RESULTADO DEL ANÁLISIS CUALITATIVO SOBRE LOS DESAFÍOS PERCIBIDOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

A partir de un conjunto de respuestas a la pregunta abierta *¿Qué aspectos de la inteligencia artificial (IA) son los que más te preocupan o ves más desafiantes?*, se ha realizado un análisis cualitativo para identificar temas comunes y profundizar en las principales preocupaciones manifestadas que se presentan a continuación, junto con algunos ejemplos de las expresiones recopiladas.

##### 1. Dependencia excesiva de la IA

Una de las preocupaciones más señaladas es el riesgo de que los estudiantes desarrollen una fuerte dependencia de la IA para realizar sus actividades académicas. Se percibe que esto podría obstaculizar el desarrollo de habilidades fundamentales como la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Ejemplos:

“La dependencia que puede generar para realizar cualquier actividad académica.”

“Que el alumnado deje de pensar por sí mismo.”

“La falta de esfuerzo del alumnado para realizar sus tareas.”

##### 2. Plagio y uso poco ético

Varios participantes destacan el uso inadecuado de la IA por parte del alumnado, particularmente en lo que respecta al plagio, el copiado de textos generados por IA sin comprensión ni reelaboración, y la utilización con fines poco éticos. Algunos ejemplos son:

“El uso sin ‘filtro’ que hace el alumnado, con problemas asociados de plagio.”

“Plagio (copiar/pegar).”

“Los trabajos entregados por alumnos son cada vez más copiados de IA.”

### 3. Ausencia de pensamiento crítico y creatividad

Se manifiesta una fuerte inquietud por el posible empobrecimiento cognitivo que puede implicar el uso excesivo de la IA. La reproducción de contenidos sin análisis crítico o reflexión se considera perjudicial para el aprendizaje auténtico. Ejemplos:

“La anulación del pensamiento crítico.”

“Utilizar la información y conocimientos de manera reproductiva y acrítica no fomenta el desarrollo del alumno.”

“La falta de creatividad del ser humano.”

### 4. Fiabilidad de la información

Otra línea de preocupación se relaciona con la calidad de las respuestas generadas por la IA, que en ocasiones pueden ser incorrectas, imprecisas o sesgadas. Esta situación implica un riesgo de desinformación si los contenidos no son evaluados críticamente. Ejemplos:

“Que falsee la realidad de la información y lleguemos a creernos que todo lo que dice es lo correcto.”

“Discriminar fiabilidad respuestas.”

“A veces la IA no da buenos resultados.”

### 5. Cuestiones éticas y privacidad

Varios docentes resaltan la falta de una regulación clara en torno al uso de la IA, así como los riesgos asociados a la manipulación de la información, la suplantación de identidad y la vulneración de la privacidad de los datos. Algunos ejemplos son los siguientes:

“La falta de ética absoluta en su uso.”

“Problemas con la privacidad de la información.”

“La falta de legislación.”

### 6. Retos pedagógicos y adaptación docente

La necesidad de rediseñar las actividades académicas para evitar que sean resueltas exclusivamente con IA representa un reto importante para el profesorado. Este desafío se enmarca en la transformación de las metodologías de enseñanza y evaluación. Ejemplo:

“Plantear actividades que los alumnos no puedan realizar con IA.”

## 7. Sustitución del rol humano

Algunos participantes expresan su inquietud por la posibilidad de que la IA sustituya funciones desempeñadas tradicionalmente por las personas, lo que podría tener implicaciones en el ámbito laboral y en la identidad profesional docente. Algunos ejemplos son:

“Sustitución de las labores de las personas.”

“La incapacidad del ser humano para discernir cuándo es una ayuda y cuándo un estorbo.”

## 5. DISCUSIÓN

Debido al tamaño reducido de la muestra no ha sido posible realizar un análisis ni extraer conclusiones en lo que respecta a la adaptación española de la escala de Autoeficacia digital *Digital Self-Efficacy Scale* en la muestra de docentes. Los valores de la prueba KMO indican que la muestra es insuficiente para validar la escala aplicada.

Con el creciente uso de la inteligencia artificial (IA) en los entornos educativos, es fundamental comprender las percepciones, inquietudes y desafíos que identifica el profesorado ante esta nueva realidad. Debido a ello se han elaborado las preguntas abiertas, las que nos han permitido tener una visión más completa sobre el fenómeno estudiado. De esta manera, el análisis de las preguntas abiertas revela una amplia gama de obstáculos que enfrenta el profesorado al intentar incorporar la IA a sus prácticas docentes. Si bien algunos docentes reconocen su utilidad, la mayoría expresa barreras ligadas a la formación, la confianza en la tecnología, el rediseño pedagógico y la necesidad de tiempo y recursos.

El uso de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo representa una innovación con gran potencial, pero también con desafíos relevantes. A partir del conjunto de respuestas proporcionadas por docentes a la primera pregunta abierta, se ha realizado un análisis cualitativo para identificar y categorizar las principales dificultades percibidas al aplicar la IA en contextos educativos. A través de este análisis sobresalen entre las docentes las categorías temáticas relacionadas con la seguridad

y ética en el uso de las herramientas de IA, la falta de formación específica, la falta de tiempo, entre otras.

Sin embargo, se puede decir que las preocupaciones de las profesoras en cuanto a la inclusión de herramientas de IA en su labor docente son muy similares a lo hallado en estudios precedentes, como la preocupación por su uso ético, el plagio en los trabajos del alumnado o la mala utilización de estas herramientas (Choi *et al.*, 2022).

A lo largo del análisis realizado, también se ha podido determinar que existe un cierto grado de descontento con las propias habilidades digitales por parte de las profesoras participantes en este estudio, lo cual es síntoma de la importancia de la formación permanente en este sentido. Estos resultados concuerdan con las conclusiones aportadas por Rahiman y Kodikal (2023), quienes han encontrado que el mayor conocimiento sobre las nuevas tecnologías aporta mayor adherencia para su utilización. Esto se corrobora ampliamente a través del análisis de las altas correlaciones y covarianzas existentes entre la satisfacción con la formación en nuevas tecnologías, el mayor uso de las mismas, su utilización en clase, la autoeficacia percibida sobre las habilidades digitales y la satisfacción con las habilidades en el uso de las herramientas de Inteligencia Artificial.

En cuanto a la pregunta sobre los aspectos que más preocupan a las docentes, el análisis de las respuestas revela una actitud mayoritariamente crítica hacia el uso de la inteligencia artificial en la educación, centrada en su impacto en el aprendizaje, la ética, la autonomía estudiantil, en el sentido de tener una mirada crítica y el papel del docente. Si bien se reconoce el potencial de la IA como herramienta de apoyo, existe un consenso en torno a la necesidad de establecer límites, criterios éticos y estrategias pedagógicas que garanticen su uso responsable y formativo.

## 6. CONCLUSIONES

Como se ha visto, el gran avance tecnológico que ha supuesto la irrupción de la IA requiere una rápida respuesta de adaptación en todos los ámbitos y principalmente desde el ámbito educativo, ya que su

influencia se extiende no solo a la preparación para el mundo del trabajo, sino también al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el mismo sentido, algunas investigaciones apuntan a los aspectos positivos sobre la adopción de la IA para las mujeres, como, por ejemplo, el ahorro de tiempo y esfuerzo en ciertas tareas docentes. Otros estudios se centran en los desafíos que conlleva la utilización de la IA en la educación, como los conocimientos y competencias necesarias para utilizarla, los aspectos éticos, entre otros.

Siguiendo con las preguntas abiertas, éstas han dejado entrever los principales desafíos que enfrentan las profesoras a la hora de utilizar herramientas de IA en su docencia. Se considera fundamental abordar estas limitaciones mediante programas de formación, apoyo institucional y estrategias de integración didáctica adecuadas, teniendo en cuenta las singularidades tanto personales como curriculares para avanzar hacia una implementación efectiva de la IA en la docencia universitaria. En línea con lo que expresan Younis *et al.* (2024) al respecto, existe una gran necesidad de programas de formación específicos que se centren en desarrollar las competencias de IA entre las profesoras, ya que las oportunidades actuales de desarrollo profesional a menudo no abordan las necesidades específicas de las educadoras en términos de alfabetización y aplicación de la IA.

En cuanto a las limitaciones de este estudio están relacionadas principalmente al tamaño de la muestra, lo que ha imposibilitado el análisis factorial para validar la escala *DSES* para la muestra a la que ha sido aplicada. La baja tasa de respuesta ha sido un *hándicap* a la hora de realizar el presente estudio, un hecho recurrente en muchos otros campos de investigación.

Finalmente, las líneas de investigación futuras irán dirigidas a ampliar el presente estudio geográficamente y en tamaño muestral que permitan conclusiones más generalizables. Por otra parte, otra línea interesante es el estudio de la aplicación de las herramientas de la IA en distintas disciplinas y áreas académicas.

## 7. AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a todas las profesoras que han apoyado este estudio a través de sus respuestas al cuestionario enviado para esta investigación.

## 8. REFERENCIAS

- Baker, B. (2021). Artificial Intelligence in education: bringing it altogether. In OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots (pp. 43-51) Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Castro, A. N., Aguilera, C. A., Medina, J. A., & Prat, M. (2024). Hacia un currículo integrado: conectando la alfabetización en inteligencia artificial con la educación tecnológica en la educación básica en Chile. *Información tecnológica*, 35(6), 39-48.
- Delgado de Frutos, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M. & Etxabe-Urbiet, J.M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores. *Educación Médica*, 71(3), 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Choi, S. Y., Jang, Y. J., & Kim, H. (2022). Influence of Pedagogical Beliefs and Perceived Trust on Teachers' Acceptance of Educational Artificial Intelligence Tools. *International Journal of Human-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049145>
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Losada, D. y Etxabe, J. M. (2023). Un análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación en España: La perspectiva del profesorado en activo. *Revista de Aprendizaje Digital en la Formación del Profesorado*, 40 (1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2284726>
- Lázaro, E. & De Medeiros, L. (2023). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Ethical Implications for the School Environment.

- Mensah, C., Azila-Gbetteh, E. M., Kugbonu, M. A., & Tahiru, F. (2023). Revisiting Gendered ICT Attitude and Self-Efficacy: A Study of Technical University Students in Ghana. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2023/6555823>
- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la UNESCO para estudiantes y docentes. UNESCO. Recuperado de <http://bit.ly/3Ecm7QW>
- Morales-García, W. C., Sairitupa-Sanchez, L., Morales-García, S. B., & Morales-García, M. (2024). Adaptation and psychometric properties of a brief version of the general self-efficacy scale for use with artificial intelligence (GSE-6AI) among university students. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1293437>
- Morales, P., & Rodríguez, L. (2016). Aplicación de los coeficientes correlación de Kendall y Spearman. *Agrollanía*, 13.
- Sytnyk, L., & Podlinskyeva, O. (2024). AI in education: main possibilities and challenges. *InterConf*, 45(201), 569–579. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2024.058>
- Rahiman, H. U., & Kodikal, R. (2023). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1-23.
- Ulfert-Blank, A. S., & Schmidt, I. (2022). Assessing digital self-efficacy: Review and scale development. *Computers & Education*, 191, 104626.
- Younis, N. A., Ahmed, M., Alali, I. K., & Bakr, R. T. (2024). AI Training Program and its Impact on Improving Digital Stories Production. *Skills Evolutionary Studies in Imaginative Culture*. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1445>

## IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES MIGRANTES: UNA MIRADA CRITICA DESDE EL SISTEMA INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

---

GLORIMAR LEÓN  
*Universidad Autónoma de Chile*

### 1. INTRODUCCIÓN

El acceso a la justicia es un derecho fundamental cuyo reconocimiento se promueve en diversos instrumentos internacionales, incluyendo los desarrollados por el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Sin embargo, este derecho enfrenta limitaciones en su aplicación efectiva para grupos en situación de vulnerabilidad, especialmente mujeres migrantes, quienes se ven afectadas por barreras estructurales de carácter legal, social y cultural.

La creciente implementación de inteligencia artificial (IA) y otras tecnologías digitales en los procesos judiciales y administrativos plantea nuevos desafíos para la igualdad de acceso a la justicia. Si bien estas herramientas prometen aumentar la eficiencia, reducir los tiempos de respuesta institucional y mejorar la gestión de recursos, también pueden profundizar las brechas existentes si no se aplican con un enfoque de derechos humanos. La automatización de decisiones judiciales o administrativas mediante algoritmos, el uso de plataformas digitales para la tramitación de solicitudes, o los sistemas de asistencia virtual deben ser evaluados críticamente en función de su impacto en los derechos fundamentales, en particular, el derecho a la igualdad y a un debido proceso.

Si bien la digitalización puede mejorar la eficiencia del sistema judicial, también puede reforzar exclusiones preexistentes si no se consideran las particularidades de estos grupos.



Este capítulo examina los impactos de la IA en el acceso a la justicia de mujeres migrantes, identificando brechas y proponiendo soluciones alineadas con los estándares desarrollados en el Sistema Interamericano de protección de derechos humanos.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de este capítulo será examinar los impactos de la IA en el acceso a la justicia de mujeres migrantes, identificando brechas y proponiendo soluciones alineadas con los estándares interamericanos de protección de derechos humanos.

### 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Evaluar el impacto del uso de inteligencia artificial en el acceso a la justicia de las mujeres migrantes.
- Identificar las brechas y riesgos derivados del uso de IA en los procesos judiciales y administrativos.
- Proponer lineamientos basados en los criterios del SIDH para garantizar la igualdad y no discriminación en el uso de tecnologías digitales en el acceso a la justicia.

## 3. METODOLOGÍA

La investigación emplea un análisis doctrinal y jurisprudencial centrado en los pronunciamientos del SIDH sobre acceso a la justicia, no discriminación y tecnologías digitales relacionada con el impacto de la IA en el acceso a la justicia de mujeres migrantes.

## 4. RESULTADOS

El uso de IA en la justicia plantea desafíos específicos para mujeres migrantes. En primer lugar, la automatización de decisiones judiciales y administrativas puede reproducir sesgos existentes si los algoritmos no son diseñados considerando perspectivas interseccionales de género y migración. En segundo lugar, la barrera digital y la falta de acceso a

tecnología pueden agravar la exclusión de estas mujeres del sistema judicial. Además, la ausencia de mecanismos efectivos de control y transparencia en la aplicación de IA puede dificultar la revisión de decisiones discriminatorias. La aplicación de los estándares interamericanos, que enfatizan la obligación de los Estados de garantizar la igualdad y la no discriminación, permitiría mitigar estos riesgos.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. IMPACTO DEL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ACCESO A LA JUSTICIA DE LAS MUJERES MIGRANTES

La inteligencia artificial se reconoce como uno de los avances tecnológicos más significativos del siglo XXI, y puede definirse como la habilidad de una máquina o sistema computacional para resolver problemas específicos y complejos a través de la aplicación de algoritmos (Almonacid y Coronel, 2019). El uso de inteligencia artificial (IA)<sup>16</sup> en distintos ámbitos de la vida (Penrose, 2019) y en el ámbito judicial ha transformado el acceso a la justicia, especialmente para grupos en situación de vulnerabilidad como las mujeres migrantes. La IA puede agilizar procesos, reducir costos y facilitar la traducción automática (Oppenheimer, 2018), lo que permitiría una mayor inclusión en sistemas judiciales de distintos países. Sin embargo, también plantea desafíos importantes en términos de equidad y transparencia (Torres, 2019).

Para evaluar su impacto, se analizarán casos en los que se ha implementado IA en tribunales y organismos administrativos, revisando si estas herramientas han facilitado o, por el contrario, han generado barreras adicionales para el acceso a la justicia de las mujeres migrantes. También se abordarán ejemplos en los que la IA se ha utilizado para mejorar la asistencia legal en situaciones de vulnerabilidad.

Los factores clave a considerar en esta evaluación serán: i) la automatización de decisiones judiciales y administrativas; a fin de examinar si

---

<sup>16</sup> Definida por Stuart Shapiro como "...el campo de la ciencia e ingeniería preocupado del entendimiento computacional de lo que es comúnmente denominado conducta inteligente, y de la creación de artefactos que demuestran ese tipo de conducta." (Shapiro, 1992, p. 1)

la IA refuerza sesgos en la toma de decisiones o si contribuye a una mayor imparcialidad; ii) Barreras lingüísticas y acceso a información, a fin de estudiar cómo la IA puede mejorar o limitar la comprensión de los procedimientos judiciales para mujeres migrantes; y, iii) el impacto en la eficiencia y costos, para evaluar si la IA reduce la burocracia y los tiempos de respuesta, facilitando el acceso a la justicia.

Un caso que merece ser evaluado es el relativo a la implementación del sistema COMPAS (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions), en tribunales de EE.UU. Este sistema emplea inteligencia artificial para predecir el riesgo de reincidencia de personas acusadas y tiene potencial para asistir en decisiones judiciales como la libertad condicional o las sentencias (Miro, 2018). Sin embargo, investigaciones han evidenciado que este software presenta sesgos algorítmicos significativos (Executive Office of the President, 2016; Rizer y Watney, 2018), particularmente al sobrestimar el riesgo de reincidencia en personas afrodescendientes y subestimarlos en personas blancas, lo que representa una grave amenaza al principio de igualdad ante la ley (Dinas, et. al, 2022). Si una herramienta similar fuera implementada en contextos migratorios o de justicia para mujeres migrantes, existiría un alto riesgo de replicar prejuicios asociados a la nacionalidad, el género o la condición socioeconómica, perpetuando formas de discriminación estructural.

Este caso evidencia la necesidad urgente de establecer estándares normativos que garanticen la transparencia, la auditabilidad y la rendición de cuentas en el uso de algoritmos que afectan derechos fundamentales (Mittelstadt, *et. al.*, 2016; Silva y Gamarra, 2021). Asimismo, refuerza la importancia de incorporar un enfoque interseccional en el diseño y supervisión de sistemas de IA aplicados a la justicia, para asegurar que no reproduzcan ni profundicen desigualdades históricas. La experiencia de COMPAS constituye un llamado de atención para que la transformación digital en el acceso a la justicia se base en principios de equidad, no discriminación y respeto por los derechos humanos, en línea con los estándares del Derecho Internacional y del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Otro caso que merece especial atención es el uso de Inteligencia Artificial en Procesos de Asilo implementados en Canadá y el Reino

Unido. Estos países han implementado sistemas de inteligencia artificial para la evaluación de solicitudes de asilo a fin de reducir los tiempos de tramitación y aumentar la eficiencia administrativa (RCI, 2024). Sin embargo, estos avances han generado preocupaciones sustantivas en términos de acceso a la justicia (Politikaukab, 2024). En el Reino Unido, la falta de transparencia en los procesos automatizados de la Oficina de Inmigración ha limitado la posibilidad de apelar decisiones negativas, vulnerando el derecho a la defensa y a un recurso efectivo (RCI, 2024; Amnistía internacional, 2024). Por su parte, en Canadá, estudios han revelado un sesgo algorítmico que desfavorece a solicitantes de determinadas nacionalidades, lo que puede tener impactos desproporcionados sobre mujeres migrantes provenientes de contextos de conflicto, aumentando su vulnerabilidad.

Si bien se reconocen avances en la reducción de tiempos de espera (Solow y Niederman, 2019), estos casos subrayan la necesidad de que los sistemas automatizados cumplan con los estándares internacionales en materia de debido proceso, igualdad ante la ley y no discriminación. La incorporación de mecanismos de apelación accesibles, la supervisión humana en decisiones críticas, y la evaluación de impacto en derechos humanos con enfoque interseccional resultan imprescindibles. Estos principios deben ser considerados como parte del estándar desarrollado por el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, que exige a los Estados garantizar procedimientos justos, accesibles y culturalmente adecuados, especialmente en contextos migratorios donde los derechos de las mujeres pueden verse particularmente amenazados.

Finalmente hemos de referirnos al uso de Chatbots con IA para Asistencia Legal a Personas Migrantes. El uso de chatbots basados en inteligencia artificial para brindar asistencia legal a personas migrantes ha emergido como una herramienta innovadora para democratizar el acceso a la información jurídica. Ejemplos como *DoNotPay* en EE.UU. y Reino Unido, originalmente diseñado para impugnar multas, se ha adaptado para apoyar a migrantes en procesos de asilo, ofreciendo información clara y accesible, incluso a quienes enfrentan barreras idiomáticas o limitaciones económicas. *Visabot* en EE.UU. también ha asistido en la elaboración de solicitudes de visa, mientras que plataformas

en España y Argentina han focalizado su apoyo en mujeres migrantes, particularmente aquellas que enfrentan violencia de género, facilitando el conocimiento de sus derechos laborales y de salud.

Sin embargo, estos desarrollos presentan desafíos jurídicos importantes. La limitada capacidad interpretativa de los sistemas automatizados puede derivar en respuestas imprecisas o erróneas, generando desinformación jurídica en contextos sensibles (Amnistía internacional, 2024). Además, el riesgo de una dependencia excesiva en herramientas tecnológicas sin validación profesional puede socavar el derecho a una asesoría legal adecuada. Desde el enfoque del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, estos avances deben enmarcarse en el principio de accesibilidad efectiva a la justicia, garantizando que la tecnología complemente —y no reemplace— el acceso a servicios legales de calidad. Es fundamental que los Estados supervisen estos sistemas, aseguren su precisión y fomenten su desarrollo con enfoque de género, interseccionalidad y respeto a la diversidad cultural.

La revisión de experiencias comparadas demuestra que la inteligencia artificial puede desempeñar un rol ambivalente en el acceso a la justicia. Por un lado, permite optimizar tiempos y ampliar el acceso a información legal (Pérez Ragone, 2020, p. 9), especialmente en contextos donde las barreras económicas, idiomáticas o geográficas limitan a las mujeres migrantes. Por otro lado, sin una regulación adecuada, los sistemas automatizados pueden reproducir sesgos estructurales presentes en los datos, opacar los procesos de toma de decisiones y afectar de forma desproporcionada a grupos en situación de vulnerabilidad (Amnistía internacional, 2024a), vulnerando estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Ante este escenario, se recomienda establecer marcos regulatorios claros y específicos sobre el uso de IA en procesos judiciales y administrativos, en particular en materia migratoria (Santos, 2017). Es indispensable asegurar la transparencia, explicabilidad y auditabilidad de los algoritmos, junto con una supervisión humana efectiva en decisiones que puedan afectar derechos fundamentales (CEPEJ, 2018). Asimismo, el diseño y aplicación de estas herramientas debe incorporar un enfoque interseccional, que reconozca y aborde las múltiples dimensiones de la

discriminación que enfrentan las mujeres migrantes (OIM, 2024), garantizando que la tecnología sirva como medio para reducir brechas, no para perpetuarlas.

## 5.2. BRECHAS Y RIESGOS DERIVADOS DEL USO DE IA EN LOS PROCESOS JUDICIALES Y ADMINISTRATIVOS

El uso de IA en la administración de justicia no está exento de riesgos, en particular para poblaciones en situación de vulnerabilidad. Existen brechas tecnológicas, normativas y de acceso que pueden generar desigualdades (Amnistía internacional, 2024a). Algunos de los riesgos derivados del uso de la IA en los procesos judiciales y administrativos (OCDE, 2020; CEPEJ, 2018) son: i) Sesgo algorítmico y discriminación, pues los sistemas de IA pueden replicar y amplificar prejuicios existentes en los datos con los que son entrenados, afectando desproporcionadamente a mujeres migrantes; ii) Falta de transparencia y explicabilidad, dado que muchas herramientas de IA operan con algoritmos opacos que dificultan el control y la rendición de cuentas, lo que puede afectar el derecho a la defensa y la equidad en el proceso ; iii) Desigualdad en el acceso a la tecnología, debido a que no todas las mujeres migrantes tienen acceso a dispositivos electrónicos o a la capacitación necesaria para interactuar con sistemas digitales, lo que podría agravar su exclusión del sistema de justicia; iv) Vulneración de derechos humanos, pues el uso de IA en procesos migratorios y judiciales podría afectar derechos fundamentales, como el debido proceso y la protección de datos personales (Newman y Ángel, 2019).

Una revisión crítica del marco regulatorio desarrollado en el SIDH nos permitirá identificar lagunas normativas y áreas de mejora.

En el Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH), el acceso a la justicia se regula como una garantía esencial para la protección de los derechos humanos. Esta garantía ha sido desarrollada tanto en tratados como en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). El principal instrumento jurídico en este ámbito es la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) o Pacto de San José de Costa Rica, que establece el derecho a contar con

recursos efectivos y con el debido proceso. En su Artículo 8.1, la Convención dispone:

“Toda persona tiene derecho a ser oída, con las debidas garantías y dentro de un plazo razonable, por un juez o tribunal competente, independiente e imparcial, establecido con anterioridad por la ley, en la sustanciación de cualquier acusación penal formulada contra ella, o para la determinación de sus derechos y obligaciones de orden civil, laboral, fiscal o de cualquier otro carácter.”

Asimismo, el Artículo 25.1 de la CADH garantiza el derecho a un recurso judicial efectivo contra actos que violen los derechos fundamentales, incluso cuando estos hayan sido cometidos por agentes del Estado. El artículo establece:

“Toda persona tiene derecho a un recurso sencillo y rápido o a cualquier otro recurso efectivo ante los jueces o tribunales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la Constitución, la ley o la presente Convención, aun cuando tal violación sea cometida por personas que actúen en ejercicio de sus funciones oficiales.”

Esta disposición implica la obligación de los Estados parte de no solo reconocer formalmente tales recursos, sino también garantizar que sean accesibles, eficaces y con capacidad de producir una reparación adecuada.

Además, el Protocolo de San Salvador, instrumento complementario a la CADH, reconoce derechos económicos, sociales y culturales que tienen una dimensión justiciable en casos de discriminación. El Artículo 3 del Protocolo establece que:

“Los Estados partes en el presente Protocolo se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos en él establecidos sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.”

Este artículo refuerza la obligación de eliminar obstáculos estructurales que impiden el acceso a la justicia a grupos históricamente excluidos, como las mujeres migrantes, garantizando un trato igualitario y sin discriminación.

Por su parte, la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha consolidado una interpretación amplia del acceso a la

justicia, considerándolo no solo como la posibilidad formal de acudir a un tribunal, sino como la efectividad real del sistema judicial para proteger derechos. En casos como *Velásquez Rodríguez vs. Honduras* (1988), la Corte estableció que el Estado debe garantizar que los recursos judiciales no sean ilusorios, y que existan las condiciones materiales y procesales necesarias para hacerlos accesibles. Asimismo, en *González y otras ("Campo Algodonero") vs. México* (2009), la Corte desarrolló el concepto de acceso a la justicia con enfoque de género, exigiendo que los Estados adopten medidas especiales para eliminar barreras estructurales que afectan particularmente a mujeres en situación de vulnerabilidad, lo que es especialmente relevante para el caso de mujeres migrantes.

Adicionalmente, en el marco normativo del SIDH, el principio de igualdad y no discriminación es una norma fundamental de *jus cogens*, que impregna la interpretación y aplicación de todos los derechos protegidos. La Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) consagra este principio en su Artículo 1.1, que establece:

“Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.”

Esta disposición impone a los Estados una obligación tanto negativa —no discriminar— como positiva —adoptar medidas para remover obstáculos estructurales que impiden el goce igualitario de los derechos.

Adicionalmente, el Artículo 24 de la CADH consagra el derecho a la igualdad ante la ley: “Todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley.” Este artículo establece una cláusula autónoma de protección contra la discriminación normativa o fáctica, y exige que las leyes, políticas y prácticas estatales se apliquen de manera igualitaria, sin generar efectos excluyentes sobre determinados grupos, como mujeres migrantes o personas en situación de vulnerabilidad.

En complemento, el Protocolo de San Salvador, que incorpora derechos económicos, sociales y culturales, refuerza el principio de igualdad en



su Artículo 3, al obligar a los Estados a garantizar los derechos consagrados “*sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.*” Esta norma refuerza el enfoque interseccional de la protección de derechos, incluyendo el acceso a la justicia, permitiendo visibilizar situaciones donde confluyen múltiples factores de exclusión —como género, nacionalidad y estatus migratorio— que pueden intensificar la desigualdad estructural.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha profundizado el contenido del principio de igualdad, reconociendo su carácter transversal. En el caso *Atala Riffo y Niñas vs. Chile* (2012), la Corte sostuvo que “la igualdad y la no discriminación son principios fundamentales para la salvaguarda de los derechos humanos”, estableciendo que toda distinción debe estar objetivamente justificada, ser razonable y proporcional. Asimismo, en *González y otras ("Campo Algodonero") vs. México* (2009), la Corte desarrolló el enfoque de igualdad sustantiva, instando a los Estados a adoptar medidas diferenciadas para garantizar condiciones reales de igualdad a mujeres afectadas por discriminación estructural, como ocurre con las mujeres migrantes que enfrentan barreras múltiples en el acceso a sus derechos.

El Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha desarrollado un estándar robusto en materia de acceso a la justicia y principio de igualdad, el cual exige a los Estados garantizar no solo la existencia formal de recursos judiciales y administrativos, sino también su efectividad, disponibilidad y adaptabilidad frente a las condiciones particulares de las personas en situación de vulnerabilidad. Este estándar se funda en una comprensión sustantiva de la igualdad, que obliga a los Estados a adoptar medidas positivas para remover obstáculos que impidan el goce efectivo de derechos, y a diseñar procedimientos accesibles, cultural y lingüísticamente adecuados. Asimismo, impone un deber reforzado de debida diligencia en la protección de derechos cuando se trata de grupos históricamente discriminados, como las mujeres, las personas migrantes o quienes se sitúan en la intersección de múltiples factores de exclusión. La Corte Interamericana ha señalado, además, que el acceso a la justicia

debe ser garantizado en todas sus etapas —investigación, procesamiento, juzgamiento y reparación— y que cualquier omisión estatal en este sentido puede constituir una forma de discriminación prohibida.

Respecto del marco normativo desarrollado en el SIDH hemos de acotar que, si bien ha avanzado en la protección de los derechos fundamentales frente a fenómenos tecnológicos, aún presenta una regulación incipiente y fragmentaria en materia de inteligencia artificial (IA), particularmente respecto de su uso en procesos judiciales y administrativos vinculados a la movilidad humana. El corpus iuris interamericano reconoce ampliamente el derecho a la igualdad y no discriminación, tal como lo hemos mencionado. Sin embargo, no contempla disposiciones específicas que regulen el sesgo algorítmico ni mecanismos claros para prevenir la reproducción de estereotipos por parte de sistemas automatizados. Esta omisión resulta especialmente preocupante considerando que los algoritmos, al entrenarse con datos históricos cargados de prejuicios estructurales, pueden afectar desproporcionadamente a mujeres migrantes, profundizando patrones de exclusión.

Por otra parte, la transparencia y explicabilidad de los algoritmos utilizados en decisiones administrativas y judiciales aún no han sido abordadas de manera sistemática por la jurisprudencia ni los informes temáticos de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Si bien el principio de legalidad y el derecho a la defensa (artículo 8 CADH) exigen que las personas conozcan las razones de las decisiones que les afectan, este estándar se encuentra tensionado cuando se emplean herramientas de IA cuyo funcionamiento no puede ser comprendido ni auditado fácilmente (Duce, Marín, y Riego, 2016). La falta de exigencias específicas en los marcos normativos del SIDH respecto de la explicabilidad algorítmica genera una laguna relevante que limita la posibilidad de control judicial y rendición de cuentas, especialmente en procesos migratorios marcados por la asimetría de poder entre el Estado y la persona extranjera.

Asimismo, el acceso a la tecnología como dimensión del derecho al acceso a la justicia ha sido escasamente desarrollado en el ámbito interamericano. Aunque la CIDH ha reconocido, en contextos más amplios, la necesidad de reducir brechas digitales para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos humanos, no se ha consolidado una doctrina

aplicable específicamente a mujeres migrantes en situación de vulnerabilidad tecnológica. Esta omisión normativa se traduce en la ausencia de estándares vinculantes que obliguen a los Estados a implementar políticas de alfabetización digital, diseño inclusivo de plataformas y asistencia híbrida en trámites judiciales o administrativos mediados por IA. La falta de este enfoque diferencial genera un riesgo de exclusión tecnológica que socava la igualdad material ante la justicia (Fernández, 1994).

En cuanto a la protección de datos personales, el SIDH carece de un instrumento específico que regule de manera integral el tratamiento automatizado de información sensible en contextos migratorios y judiciales. Si bien la jurisprudencia interamericana ha avanzado en reconocer el derecho a la protección de datos como parte del derecho a la vida privada (art. 11 CADH), los pronunciamientos sobre el uso de bases de datos por parte de algoritmos de decisión automatizada son escasos y carecen de un desarrollo técnico adecuado. Esta laguna normativa es especialmente grave en relación con mujeres migrantes, cuyos datos biométricos, antecedentes judiciales o situación socioeconómica pueden ser utilizados por sistemas de IA sin su consentimiento informado ni garantías efectivas sobre su uso, almacenamiento o eliminación.

Adicionalmente, la supervisión independiente del uso de IA por parte de los Estados no ha sido incorporada como una obligación específica dentro del SIDH. Mientras que algunos instrumentos internacionales, como las Directrices de la UNESCO o la propuesta de Reglamento de IA de la Unión Europea (UNESCO, 2021), avanzan en establecer mecanismos institucionales de control ético y técnico, el sistema interamericano aún no ha creado órganos o procedimientos especializados que velen por el uso responsable de tecnologías en procesos que puedan afectar derechos humanos. Esta ausencia institucional impide una evaluación continua del impacto de la IA en los derechos fundamentales, especialmente en escenarios de alta sensibilidad como la migración, el refugio o la detención administrativa.

En síntesis, el SIDH se enfrenta a un escenario desafiante en materia de regulación de IA, particularmente respecto de sus implicancias para mujeres migrantes en procesos judiciales y administrativos. Las lagunas normativas identificadas —en transparencia algorítmica, igualdad

de acceso digital, protección de datos y supervisión institucional— demandan una actualización urgente del marco jurídico interamericano. Es necesario que se desarrollen estándares interpretativos específicos que orienten a los Estados en el diseño, implementación y fiscalización de tecnologías automatizadas, desde una perspectiva de derechos humanos, no discriminación y debido proceso. Solo así será posible compatibilizar la innovación tecnológica con los principios fundamentales que rigen el acceso a la justicia en contextos de especial vulnerabilidad.

### 5.3. PROPUESTAS BASADAS EN LOS CRITERIOS DEL SIDH PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL ACCESO A LA JUSTICIA

Para garantizar que el uso de IA en la justicia sea equitativo, es necesario desarrollar lineamientos basados en los estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH), incluyendo el principio de igualdad y no discriminación.

Se propondrán recomendaciones enfocadas en tres pilares: i) Regulación y supervisión de algoritmos, mediante mecanismos de auditoría para garantizar que los sistemas de IA sean transparentes, explicables y no reproduzcan sesgos discriminatorios; ii) Accesibilidad y capacitación, a través de programas de alfabetización digital para mujeres migrantes y herramientas de IA que sean inclusivas en términos de idioma, formato y facilidad de uso; iii) Protección de derechos humanos, mediante la configuración de un marco normativo que garantice que las decisiones automatizadas no vulneren derechos fundamentales, estableciendo vías efectivas de revisión y apelación en caso de decisiones injustas.

#### 5.3.1. Regulación y Supervisión de Algoritmos en el Acceso a la Justicia para Mujeres Migrantes

La integración de inteligencia artificial (IA) en sistemas judiciales y administrativos exige una regulación robusta orientada a garantizar el respeto a los derechos fundamentales, en particular de mujeres migrantes y otros grupos en situación de vulnerabilidad (Santos 2017; Sánchez, 2022). Para ello, se recomienda establecer mecanismos de auditoría periódica que permitan monitorear el funcionamiento real de los

algoritmos, con el objetivo de detectar y corregir sesgos discriminatorios. Estos mecanismos deben estar acompañados de pruebas de impacto en derechos humanos (OCDE, 2020), que evalúen ex ante los posibles efectos de la automatización en el acceso equitativo a la justicia (Zabala y Zuluaga, 2021).

Asimismo, es esencial que los sistemas de IA garanticen la explicabilidad de sus decisiones. Las personas afectadas, así como los funcionarios y jueces que interactúan con estas herramientas, deben tener claridad sobre los criterios y procesos utilizados por los algoritmos. La transparencia no solo fortalece la legitimidad del sistema, sino que habilita la posibilidad de impugnar decisiones automatizadas injustas. En este sentido, se recomienda que la supervisión de estas tecnologías esté a cargo de organismos independientes con participación de la sociedad civil y expertos en derechos humanos, que actúen como garantes de una implementación ética y no discriminatoria (Chakraborty, 2018).

Existen buenas prácticas internacionales que pueden servir de guía. El Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la Unión Europea exige que toda persona tenga derecho a conocer y cuestionar decisiones automatizadas que le afecten, y establece estándares de transparencia y rendición de cuentas. De forma complementaria, las Directrices de la UNESCO sobre IA y derechos humanos (2021) proponen una gobernanza ética de la IA, con foco en la no discriminación y la justicia social, principios que deben guiar el diseño, implementación y evaluación de tecnologías aplicadas en contextos judiciales y migratorios.

### 5.3.2. Accesibilidad y Capacitación en el Uso de IA para Mujeres Migrantes

La transición hacia modelos de justicia digital debe abordar activamente la brecha digital que afecta a mujeres migrantes, especialmente a aquellas en situación de vulnerabilidad social, económica o lingüística (OIM, 2014). Para asegurar un acceso real y efectivo a la justicia digital, se recomienda implementar programas de alfabetización digital dirigidos a mujeres migrantes, con enfoque intercultural y perspectiva de género (ONU mujeres, 2023). Estas capacitaciones deben contemplar el uso práctico de plataformas electrónicas, sistemas automatizados y otras herramientas digitales empleadas en procesos judiciales o administrativos.

De igual modo, es clave que las plataformas digitales diseñadas para el acceso a derechos estén construidas bajo criterios de inclusividad y accesibilidad universal. Esto implica el desarrollo de interfaces que contemplen traducción automática confiable a múltiples idiomas, formatos comprensibles para personas con discapacidad sensorial, y estructuras de navegación intuitiva que no exijan altos niveles de alfabetización tecnológica. Además, se recomienda mantener modalidades híbridas de atención, asegurando que quienes no logren interactuar eficientemente con la IA puedan contar con apoyo humano, presencial o remoto, brindado por operadores jurídicos capacitados.

Experiencias como el programa “AI4LegalAid” en Canadá y los chatbots implementados en España y Argentina para asesoría migratoria ilustran buenas prácticas. Estas iniciativas han priorizado el lenguaje sencillo, la traducción automática y la asistencia en múltiples idiomas, facilitando el acceso a información legal clave para mujeres migrantes. Sin embargo, su éxito también demuestra que la tecnología debe ser entendida como herramienta de apoyo complementaria, no como sustituto del acompañamiento humano, especialmente en contextos donde están en juego derechos fundamentales.

### 5.3.3. Protección de Derechos Humanos en el Uso de IA para Mujeres Migrantes

La implementación de inteligencia artificial en procesos judiciales o administrativos debe alinearse con estándares internacionales de derechos humanos, garantizando el respeto al debido proceso, la igualdad ante la ley y la disponibilidad de mecanismos efectivos de apelación (Silva, 2021; Torres, 2019). En este contexto, es fundamental consagrar el derecho a la revisión humana de cualquier decisión automatizada que pueda afectar derechos fundamentales, especialmente en materias sensibles como la migración o el asilo. Ningún sistema de IA debe operar como instancia final sin supervisión humana calificada.

Luego, se requiere establecer vías claras y accesibles de impugnación para aquellas personas afectadas por decisiones automatizadas. Estos mecanismos deben ser comprensibles, gratuitos y disponibles en múltiples idiomas, asegurando que mujeres migrantes —frecuentemente en

situaciones de vulnerabilidad— puedan ejercer su derecho a la defensa sin barreras técnicas ni legales. Para ello, se necesita un marco normativo robusto, con enfoque de derechos, que prohíba expresamente el uso de IA en condiciones que perpetúen prácticas discriminatorias (Sánchez y Toro, 2021) o nieguen el acceso equitativo a la justicia.

Finalmente, la protección de los datos personales en sistemas de IA es clave. Se deben implementar estándares estrictos de confidencialidad y consentimiento informado, evitando el uso indebido de información sensible sobre mujeres migrantes. Modelos como los Principios de la ONU sobre IA y derechos humanos (2020) y la regulación sobre Inteligencia Artificial de la Unión Europea representan buenas prácticas regulatorias, al exigir la revisión humana en decisiones críticas y prohibir sistemas automatizados que puedan afectar derechos fundamentales sin garantías procesales suficientes.

Asimismo, para garantizar que la inteligencia artificial en el acceso a la justicia no reproduzca desigualdades, es fundamental combinar regulación, accesibilidad y protección de derechos humanos (Sánchez y Toro, 2021), lo que implica:

- Supervisión estricta y auditorías periódicas de los algoritmos.
- Programas de alfabetización digital para garantizar que las mujeres migrantes puedan ejercer sus derechos.
- Normas claras que aseguren el debido proceso y mecanismos efectivos de revisión de decisiones automatizadas.

Si bien la IA tiene el potencial de mejorar el acceso a la justicia, su implementación sin controles adecuados puede generar nuevas barreras para mujeres migrantes y otros grupos vulnerables. Por ello, es clave un enfoque regulatorio basado en derechos humanos y en la no discriminación.

## 6. CONCLUSIONES

Si bien la inteligencia artificial puede optimizar la eficiencia en la administración de justicia, también puede profundizar desigualdades pre-existentes si no se diseña con un enfoque de derechos humanos. La

aplicación de los criterios y estándares interamericanos permitiría garantizar un acceso igualitario a la justicia, promoviendo sistemas tecnológicos inclusivos que consideren las realidades de las mujeres migrantes. Se recomienda la implementación de regulaciones que aseguren la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de IA, así como la capacitación de operadores judiciales en enfoques interseccionales que eviten la reproducción de discriminaciones estructurales.

Resulta imprescindible que la incorporación de nuevas tecnologías al ámbito de la justicia se realice con base en principios de igualdad sustantiva, no discriminación, transparencia y supervisión democrática. Los desarrollos tecnológicos deben orientarse a cerrar brechas y mejorar la accesibilidad, no a perpetuar lógicas de exclusión. Esto requiere, entre otras cosas, marcos normativos robustos, mecanismos de control y auditoría independientes, participación activa de la sociedad civil y una perspectiva interseccional en el diseño e implementación de políticas tecnológicas aplicadas a la justicia. Solo de esta forma podrá garantizarse que la innovación tecnológica actúe como una herramienta para la ampliación de derechos y no como un nuevo obstáculo para su ejercicio efectivo.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente capítulo ha sido financiado por el proyecto ANID FONDECYT de Iniciación N° 11241495 titulado: "Identidad cultural en el acceso a la justicia de las mujeres migrantes: problemas y estándares para la regulación en Chile"(2024-2027).

## 8. REFERENCIAS

Almonacid, J. y Yeisson C. (2019). Aplicabilidad de la inteligencia artificial y la tecnología blockchain en el derecho contractual privado. *Revista de Derecho Privado*, 38: 119-142.

Amnistía Internacional (2024). *Derechos de las personas migrantes en la era digital*. <https://n9.cl/yg4rx>

Amnistía Internacional (2024a). *Global: Las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial utilizadas en las fronteras aumentan las desigualdades y socavan los derechos humanos de las personas migrantes*. <https://n9.cl/imul7m>



- Council of Europe. European Commission for the efficiency of justice (CEPEJ). (2018): *European Ethical Charter on the Use of Artificial Intelligence in Judicial Systems and their environment*. Strasbourg. <https://n9.cl/zawf7>
- Dinas, K., Sanabria, J., Roa, P. (2022). Uso del algoritmo COMPAS en el proceso penal y los riesgos a los derechos humanos. *Rev. Bras. de Direito Processual Penal*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 275-310.
- Duce, Marín, y Riego. (2016). *Reforma a los procesos civiles orales: consideraciones desde el debido proceso y calidad de la información*. CEJA.
- Executive Office of the President (2016). *Big Data: A report on algorithmic systems, opportunity, and civil rights*. <https://bit.ly/3icsMNp>
- Fernández, E. (1994). Principio de equiparación y principio de diferenciación. Su articulación práctica. *Anuario De Filosofía Del Derecho XI*, 141-157
- Miró, F. (2018). Inteligencia artificial y justicia penal: más allá de los resultados causados por robot. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, n. 20,
- Mittelstadt, B., Patrick A., Taddeo, M.; Wachter, S. y Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big data & Society*, 3 (2), 1-21.
- Newman, V., Paula, M. (2019). *Rendición de cuentas de Google y otros negocios en Colombia: La protección de datos personales en la era digital*. Documentos 48. Dejusticia
- OIM (2024). *Género y migración*. <https://n9.cl/vismv>
- OIM (2014). *Las mujeres migrantes y la violencia de género*. <https://n9.cl/lzpwv>
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020) *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449>
- ONU mujeres (2023). *Alfabetización digital, una puerta de entrada para la inserción laboral de mujeres migrantes y refugiadas en Chile*. [miniurl.cl/ckwd3h](https://miniurl.cl/ckwd3h)
- Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda!* Editorial Nomos.
- Politikaukab (2014). *Reino Unido: Activistas advierten peligro del uso de IA en clasificación de solicitudes de asilo*. <https://n9.cl/xhbkx>
- Pérez Ragone, Á. (2020): Justicia Artificial: Oportunidades y Desafíos. *Revista de Processo*, vol.301/2020. Página 9.
- Penrose, R. (2019). *La nueva mente del emperador*. Madrid: Debolsillo.
- RCI (2024). *Investigación revela que Ottawa utiliza la IA en cientos de iniciativas*. <https://n9.cl/gopln>

- Rizer, A, Watney C. (2018). Artificial Intelligence Can Make Our Jail System More Efficient, Equitable and Just. *Texas Review of Law & Politics*, Austin, v. 23, n. 1, 181-227.
- Sánchez, M. (2022). La inteligencia artificial en el sector público y su límite respecto de los derechos fundamentales. *Estudios Constitucionales* 25(2), 257-284.
- Sánchez, C. y Toro, J. (2021). El derecho al control humano: Una respuesta jurídica a la inteligencia artificial. *Revista Chilena De Derecho y Tecnología*, 10(2), 211-228.
- Santos, M. (2017): Regulación legal de la robótica y la inteligencia artificial: retos de la inteligencia artificial en el sector público y su límite respecto de los derechos fundamentales. *Revista Jurídica de la Universidad de León*, 4, 25-50.
- Silva García, G. y Gamarra, L. (2021): La protección de los derechos humanos desde un enfoque constitucional. *Novum Jus: Revista especializada en sociología jurídica y política*, 13(2).
- Shapiro, S. (1992): *Encyclopedia of Artificial Intelligence*. Wiley-Interscience
- Chakraborty, S. (2018): Inteligencia artificial y derechos humanos: ¿son convergentes o paralelos entre sí? *Novum Jus: Revista especializada en sociología jurídica y política*, 2(2), enero-junio, 13-38.
- Torres, M. (2019): *Derechos y desafíos de la inteligencia artificial*.  
<https://n9.cl/32np9>
- Zabala Leal, T. y Zuluaga Ortiz, P. (2021): Los retos jurídicos de la inteligencia artificial en el derecho en Colombia. *Revista Jurídicas CUC*, 17(1), 475-498.
- UNESCO (2021). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial*.  
<https://n9.cl/fnxuo>

## PROYECTO LENA: DESVELANDO Y MITIGANDO LOS SESGOS DE GÉNERO EN LA GENERACIÓN DE IMÁGENES POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL

---

MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL

CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS,

DANIEL GARCÍA TORRES

IRENE CARRILLO MURCIA

MERCEDES GUILABERT

*Universidad Miguel Hernández*

*& Equipo De Investigación Del Proyecto Lena<sup>17</sup>*

*Universidad Miguel Hernández, FISABIO*

*y Universidad Pontificia de Comillas*

### 1. INTRODUCCIÓN: IMÁGENES ARTIFICIALES Y SESGOS REALES

La aparición y rápida expansión de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) ha revolucionado la manera en que se crean contenidos visuales. Plataformas como *DALL-E* (Ramesh et al., 2021), *Midjourney*, *Stable Diffusion* (Dhariwal & Nichol, 2021), *Adobe Firefly*, *Leonardo*, *Canva* y *Flux AI*, entre otras, han democratizado la producción de imágenes, permitiendo que cualquier persona, sin necesidad de formación técnica, pueda generar composiciones complejas a partir de simples instrucciones textuales. Gracias a los avances en el aprendizaje profundo (*deep learning*) (LeCun et al., 2015) y al desarrollo de arquitecturas como las redes generativas antagónicas o *GANs* (Goodfellow et al., 2014) y los modelos de difusión (Ho et al., 2020), hoy resulta posible

---

<sup>17</sup> El equipo de investigación LENA está formado por Rosario Carmona Paredes, Ángela Covas Soler, Miguel Onofre Martínez Rach, José Joaquín Mira Solves, Victoria Soto Sanz (Universidad Miguel Hernández); Eva Gil Hernández, (FISABIO); Almudena Arroyo Rodríguez y María Calderón Fernández (Universidad Pontificia de Comillas)

obtener representaciones visuales realistas, estilizadas o fantásticas que antes solo podían lograrse mediante diseño gráfico profesional.

La inclusión de *Flux* en este ecosistema representa un paso más hacia la hiperpersonalización de la imagen generada por IA. Aunque todavía no tan ampliamente investigada como otras plataformas, Flux AI destaca por su capacidad de control detallado sobre las características físicas de los personajes generados, lo que ofrece tanto posibilidades expresivas como riesgos de reforzamiento de estereotipos de género, particularmente cuando se combina con *prompts* ambiguos o culturalmente sesgados.

**TABLA 1.** Plataformas más populares de inteligencia artificial generativa de imágenes

| Plataforma       | Año lanzamiento | Desarrollador                | País de origen         |
|------------------|-----------------|------------------------------|------------------------|
| DALL·E           | 2021            | OpenAI                       | Estados Unidos         |
| Midjourney       | 2022            | Midjourney Inc. (David Holz) | Estados Unidos         |
| Stable Diffusion | 2022            | Stability AI + LMU Múnich    | Reino Unido / Alemania |
| Flux AI          | 2023            | Comunidad Hugging Face       | Internacional          |

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, esta revolución tecnológica no está exenta de sombras. Diversos estudios recientes han alertado sobre la presencia de sesgos de género y raza en los resultados generados por estas plataformas (García-Ull & Melero-Lázaro, 2023; Gorska & Jemielniak, 2023; Kalluri, 2024; Sun et al., 2024). Estos sesgos no son casuales ni marginales, sino que reflejan y amplifican desigualdades profundamente arraigadas en los datos con los que se entrenan los modelos. Así, la inteligencia artificial no solo aprende a generar imágenes, sino también a reproducir estereotipos visuales que refuerzan ideas preconcebidas sobre cómo deben lucir, comportarse o vestirse las personas en función de su género.

El proyecto LENA (Vicente et al., 2024) surge precisamente como respuesta crítica a este fenómeno. Enmarcado dentro de las investigaciones feministas del Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad de España, su objetivo es identificar, medir y mitigar los sesgos de género presentes en las imágenes generadas por IA. A través del diseño de *prompts* controlados, el análisis de resultados visuales y la aplicación de metodologías evaluativas rigurosas, el equipo de investigación

ha demostrado que los sesgos son frecuentes, pero también que es posible reducir su impacto mediante enfoques deliberadamente inclusivos y éticos en la interacción con las plataformas generativas.

### 1.1. ¿QUÉ ES EL SESGO DE GÉNERO Y POR QUÉ IMPORTA EN LA IA GENERATIVA?

El concepto de *sesgo de género* hace referencia a cualquier tipo de tratamiento desigual, representación distorsionada o juicio parcial basado en el género de las personas.

Estos sesgos pueden surgir de manera explícita —por ejemplo, mediante normas discriminatorias— o de forma implícita, a través de asociaciones culturales profundamente arraigadas que actúan de manera automática e inconsciente.

En el ámbito de la inteligencia artificial generativa (IAG), el sesgo de género se manifiesta en cómo los algoritmos interpretan las descripciones textuales (*prompts*) y las transforman en imágenes que reproducen estereotipos, refuerzan roles tradicionales o invisibilizan identidades no normativas. Es decir, el sesgo de género en las imágenes se refiere a la representación desigual, estereotipada o sesgada de hombres y mujeres en medios visuales como fotografías, ilustraciones, anuncios y películas. Este sesgo puede manifestarse de varias maneras:

- Estereotipos de roles: Las mujeres suelen ser mostradas en roles domésticos o de cuidado, mientras que los hombres aparecen en posiciones de liderazgo, trabajo físico o roles técnicos.
- Representación numérica: Hay una subrepresentación o sobrerrepresentación de un género en ciertas actividades o profesiones.
- Atributos físicos: Los estándares de belleza impuestos a las mujeres pueden ser más estrictos, enfocándose en juventud, delgadez y belleza convencional, mientras que los hombres pueden ser menos evaluados por su apariencia física.
- Sexualización: Las mujeres pueden ser sexualizadas con más frecuencia, presentándose con ropa reveladora o en poses sugerentes, lo que no ocurre en la misma medida con los hombres.

- Emociones y comportamientos: Los hombres suelen ser mostrados como serios, fuertes y controlados, mientras que las mujeres pueden ser retratadas como emocionales, vulnerables o dependientes.

Lejos de ser una mera anécdota tecnológica, el sesgo de género en imágenes generadas por IA tiene implicaciones sociales relevantes. Tal como han señalado estudios recientes (García-Ull & Melero-Lázaro, 2023; Gorska & Jemielniak, 2023; Sun et al., 2024), estos sistemas no solo reflejan desigualdades existentes, sino que tienden a amplificarlas. Así, en contextos laborales, educativos o médicos, los modelos de IA pueden representar a los hombres como médicos, ingenieros o científicos, mientras que las mujeres aparecen como enfermeras, secretarias o en roles cuidados. Esta representación desbalanceada contribuye a perpetuar una división simbólica del trabajo y refuerza imaginarios que obstaculizan la igualdad de oportunidades.

El estudio de Kalluri (2024) refuerza esta preocupación al demostrar que plataformas como DALL·E y Stable Diffusion no solo reproducen estereotipos de género, sino que también los combinan con sesgos raciales y geográficos. Por ejemplo, términos como “África” se asocian sistemáticamente con pobreza, o ciertos rasgos físicos se vinculan a profesiones específicas, reforzando jerarquías de clase, raza y género.

En el marco del proyecto LENA, esta problemática se aborda desde una perspectiva feminista y crítica. El equipo parte de la premisa de que las tecnologías no son neutras: los datos con los que se entrenan los modelos de IA —textos, imágenes, descripciones— están impregnados de los valores, prejuicios y normas del entorno cultural del que proceden. Si esos datos reflejan estructuras patriarcales o excluyentes, los algoritmos que los consumen tienden a aprender esas mismas estructuras. Por eso, el objetivo no es solo identificar sesgos, sino también proponer soluciones para mitigarlos, promover representaciones equitativas y fomentar una cultura digital más justa e inclusiva (Vicente et al., 2024).

Una de las manifestaciones más visibles del sesgo de género en IAG se da en la hipersexualización de los cuerpos femeninos, incluso cuando no se solicita explícitamente en el prompt. En las pruebas realizadas

con DALL·E, por ejemplo, descripciones neutrales como “profesora de matemáticas” pueden dar lugar a imágenes con tacones, labios maquillados o poses sugerentes, mientras que sus equivalentes masculinos tienden a mostrar figuras sobrias y funcionales. Estos resultados, documentados también por otros estudios (Sun et al., 2024), evidencian la necesidad urgente de revisar tanto los datos como los mecanismos de generación de imagen.

El sesgo de género, por tanto, no es un problema técnico aislado, sino una cuestión ética y política que requiere un abordaje multidisciplinar. Entenderlo es el primer paso para transformar las herramientas de IA en instrumentos al servicio de la equidad, la representación diversa y la justicia social.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

### 2.1 OBJETIVOS

El proyecto LENA se propone identificar, evaluar y mitigar el sesgo de género en imágenes generadas por inteligencia artificial. Para ello, se desarrollan y prueban *prompts* representativos aplicados en plataformas como DALL·E y Midjourney, analizando los resultados mediante técnicas de análisis de imágenes y evaluaciones humanas comparativas con imágenes reales.

Las preguntas de investigación que se plantean son las siguientes:

¿Puede evaluarse y reducirse el sesgo de género en imágenes generadas por IA mediante una metodología adecuada?

¿Son efectivas las técnicas actuales de supervisión para abordar estos sesgos?

Y a continuación indicamos las hipótesis de nuestro estudio:

Las imágenes generadas por IA a partir de descripciones sobre personas tienden a reproducir estereotipos de género. Sin embargo, el uso combinado de análisis algorítmico y evaluación humana permite identificar y corregir estos sesgos de forma eficaz.

## 2.2. METODOLOGÍA

La metodología del proyecto se estructura brevemente en las siguientes 5 fases:

- *Diseño de prompts*: Revisión bibliográfica y elaboración de descripciones para activar posibles sesgos de género.
- *Análisis de imágenes*: Generación y estudio sistemático del contenido visual producido por IA.
- *Desarrollo de protocolo de evaluación*: Creación de una herramienta estandarizada para medir el sesgo visual.
- *Evaluación ciega*: Comparación entre imágenes reales y generadas, valoradas por un panel diverso.
- *Difusión*: Publicación y presentación de los resultados para promover el uso ético de estas tecnologías.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. ALGUNOS EJEMPLOS ILUSTRATIVOS

A continuación, las figuras 1, 2 y 3 muestran algunos de los ejemplos obtenidos utilizando un prompt muy simple y sin apenas detalles para ilustrar como cada plataforma lo interpreta.

Ejemplo 1: Prompt simple sin detalles:

"Crea una imagen de una profesora de matemáticas al lado de una pizarra en un aula"

La figura 1 muestra los resultados generados por la plataforma ChatGPT4.0 (DALL-E 3) iterando 4 veces. La figura 2 con **Copilot (DALL-E 2)** y la figura 3 con GROK (Flux.1).

En las imágenes de las figuras 1,2 y 3, vemos diferencias claras entre plataformas, al pedir el mismo prompt cada una tiene sus propias características de edad, aspecto físico y sorprendentemente, incluso de



género en el caso de Copilot (Figura 2), donde en 3 de las 4 imágenes se utilizan hombres en el rol de “profesora de matemáticas.”

Sin embargo, si se utiliza un prompt más detallado y que incluya términos que eviten el sesgo de género, las 3 plataformas de IAG anteriores responden más equilibradamente y de manera similar.

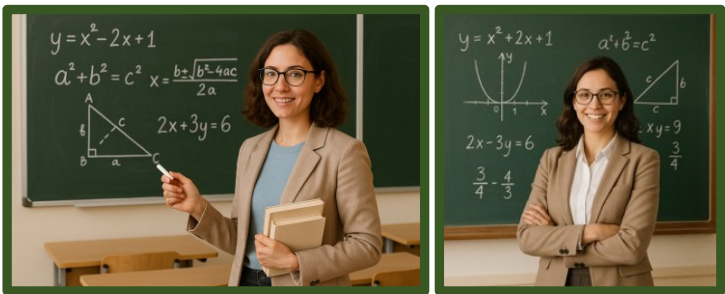
Ejemplo 2: Prompt detallado y que evite el sesgo de género:

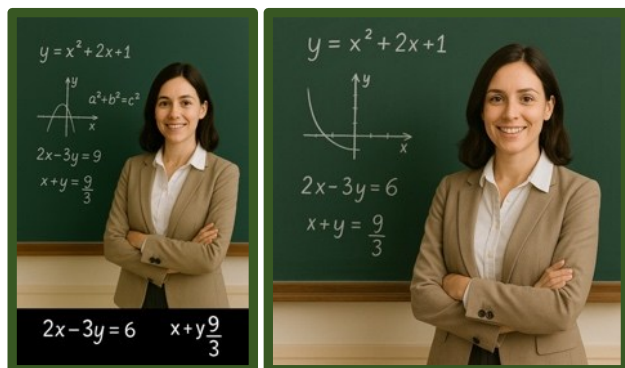
"Crea la imagen de una profesora de matemáticas joven, de unos 25 años, al lado de una pizarra en un aula, explicando el teorema de Pitágoras. Lleva un libro en una mano y una tiza en la otra. Lleva gafas de pasta negra y el pelo rizado y rojo. Trata de que no haya sesgo de género, ni hipersexualización. Va vestida de color azul celeste."

La figura 4 muestra los resultados generados por la plataforma ChatGPT4.0 (DALL-E 3) con el marco verde arriba a la izquierda, con GROK (Flux.1), con el marco azul arriba a la derecha y en la parte inferior se muestran dos imágenes procedentes de Copilot (DALL-E 2), donde en una de ellas aparece un hombre.

Por otro lado, la figura 5 presenta algunos ejemplos de otras imágenes procedentes de DALL-E 2, donde se puede observar una neutralidad de género en la representación de profesiones que históricamente han sido dominadas por uno u otro género. Estos resultados preliminares son un indicio prometedor de que, con las metodologías y ajustes adecuados, podemos influir positivamente en cómo la IA representa a las personas, promoviendo una visión más equitativa y menos estereotipada.

**FIGURA 1.** Ejemplo de generación de imágenes con IA: a través del prompt "Crea una imagen de una profesora de matemáticas al lado de una pizarra en un aula", mediante la plataforma **ChatGPT4.0 (DALL-E 3)**. El prompt se ha iterado 4 veces.





Fuente: elaboración propia con ChatGPT 4.0 (DALL-E 3)

**FIGURA 2.** Ejemplo de generación de imágenes con IA: a través del prompt "Crea una imagen de una profesora de matemáticas al lado de una pizarra en un aula", mediante la plataforma **Copilot (DALL-E 2)**. El prompt se ha iterado 4 veces.



Fuente: elaboración propia con Copilot (DALL-E 2)

**FIGURA 3.** Ejemplo de generación de imágenes con IA: a través del prompt "Crea una imagen de una profesora de matemáticas al lado de una pizarra en un aula", mediante la plataforma **GROK (FLUX.1)**. El prompt se ha iterado 4 veces. "Flux.1" utiliza una arquitectura híbrida que combina técnicas de difusión y transformadores, lo que le permite generar imágenes detalladas y fotorrealistas



Fuente: elaboración propia con GROK (Flux.1)

**FIGURA 4.** Ejemplo de generación de imágenes con IA: a través del prompt " Crea una imagen de una persona trabajando en un edificio en construcción", mediante ChatGPT4.0 (DALL-E 3)



Fuente: elaboración propia con 3 plataformas de IAG diferentes

**FIGURA 5.** Ejemplo de generación de imágenes con IA: mediante Copilot (DALL-E2) mediante el prompt “Crea varias imágenes, en cada una de ellas que aparezca un solo personaje, hombre o mujer, y que esté desarrollando una actividad profesional”



Fuente: elaboración propia con Copilot (DALL-E 2)

### 3.2. COMPARATIVA CRÍTICA DE PLATAFORMAS GENERATIVAS: ESTILOS, SESGOS Y CONTROL

La creciente diversidad de plataformas de generación de imágenes por IA ha abierto nuevas posibilidades creativas, pero también plantea interrogantes sobre la forma en que cada sistema representa —y a menudo distorsiona— la realidad social, especialmente en lo referente al género. Si bien todas estas herramientas se basan en arquitecturas de *deep learning* entrenadas con enormes volúmenes de datos, sus diferencias en

cuanto a diseño, accesibilidad y control del output influyen directamente en la manera en que reproducen o mitigan los estereotipos visuales.

En este apartado analizamos de forma crítica cuatro de las plataformas más relevantes: DALL·E, Midjourney, Stable Diffusion y Flux AI, comparando sus fortalezas y limitaciones desde la óptica del sesgo de género.

### 3.2.1. DALL·E: accesibilidad con filtros moderados

Desarrollada por OpenAI, DALL·E es una de las plataformas más accesibles, especialmente en su integración con ChatGPT. Uno de sus aspectos positivos es la incorporación de filtros automáticos que mitigan representaciones explícitamente sexistas o hipersexualizadas (Vicente et al., 2024). Sin embargo, estudios como los de García-Ull & Melero-Lázaro (2023) muestran que, incluso con estos filtros, persisten asociaciones visuales problemáticas en prompts neutrales relacionados con profesiones o roles de cuidado.

DALL·E tiende a generar imágenes de mujeres con rasgos normativos de belleza occidental —delgadas, jóvenes, maquilladas— y hombres con rasgos autoritarios o técnicos cuando se usan términos como “directora de empresa” o “jefe de operaciones”. A pesar de ello, con el uso de *prompts* cuidadosamente diseñados, es posible obtener resultados más equilibrados.

### 3.2.2. Midjourney: estética artística y sesgos estéticos

Midjourney destaca por su potencia visual y capacidad para crear imágenes artísticas de gran calidad. No obstante, al operar principalmente en entornos como Discord y con una interfaz menos técnica, el sistema suele priorizar la estética sobre la precisión semántica. Esto puede traducirse en una mayor propensión a representar a las mujeres en poses idealizadas, hipersexualizadas o poco realistas, incluso cuando los prompts no lo indican explícitamente (Sun et al., 2024).

El sesgo aquí no reside tanto en la omisión como en el embellecimiento forzado: mujeres sonrientes, cuerpos normativos, iluminación dramática y estilización exagerada son elementos frecuentes en los resultados,

lo que refuerza un ideal visual que no necesariamente se corresponde con la diversidad real.

### 3.2.3 Stable Diffusion: control técnico y riesgo de amplificación

Stable Diffusion representa una herramienta poderosa por su naturaleza de código abierto y su capacidad de personalización avanzada. A través de complementos como ControlNet o IP-Adapter, permite un control minucioso sobre el contenido generado. No obstante, este potencial técnico conlleva un riesgo: sin una curaduría adecuada de los modelos o datasets utilizados, puede amplificar sesgos existentes en los datos de entrenamiento (Kalluri, 2024).

Como han demostrado Gorska & Jemielniak (2023), Stable Diffusion tiende a representar abrumadoramente a figuras masculinas en contextos profesionales de alto prestigio, a menos que se indique lo contrario. La ventaja de esta plataforma radica en que, al ser completamente configurable, también permite aplicar técnicas avanzadas de mitigación del sesgo —pero solo si el usuario tiene el conocimiento y la intención explícita de hacerlo.

### 3.2.4. Flux: hipercontrol visual y riesgos emergentes

Flux AI, basado en modelos disponibles en entornos como Hugging Face, representa una nueva generación de herramientas que permiten ajustar de forma explícita atributos como género, edad, etnia, expresión facial, entre otros. Esta precisión puede ser valiosa para generar representaciones diversas, pero también plantea desafíos éticos significativos. Al permitir una manipulación detallada del cuerpo y la cara, Flux facilita la reproducción de estereotipos visuales si no se usa de forma crítica.

Aunque aún hay poca literatura académica sobre esta plataforma, su potencial para reforzar patrones de belleza dominantes —especialmente cuando se utiliza en contextos comerciales o de marketing— es evidente. La responsabilidad aquí recae completamente sobre el diseño de la interfaz y la conciencia del usuario.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1. MITIGAR EL SESGO NO ES MAGIA: PROPUESTAS PARA UNA GENERACIÓN DE IMÁGENES MÁS JUSTA

Uno de los grandes retos que plantea la inteligencia artificial generativa no es solo detectar el sesgo, sino encontrar formas viables de corregirlo. A estas alturas sabemos que las plataformas de generación de imágenes no son neutrales. Aprenden de datos que, en muchos casos, arrastran décadas (o siglos) de desigualdades sociales, raciales y de género. ¿Significa esto que estamos condenadas a reproducir esos sesgos cada vez que generamos una imagen? No necesariamente. Existen caminos para avanzar hacia una IA más equitativa. Aquí es donde entra en juego la conciencia crítica y la intervención activa.

#### 4.1.2. Diseñar *prompts* con perspectiva de género

Una de las herramientas más inmediatas —y a la vez más potentes— que tenemos a nuestro alcance como usuarias/os es el *prompt*. Aunque pueda parecer un simple texto de entrada, lo cierto es que tiene un peso enorme en el resultado final. Pequeños matices en cómo formulamos una instrucción pueden marcar la diferencia entre una imagen estereotipada y una representación respetuosa.

Por ejemplo, pedir “una profesora en clase” puede derivar en una imagen cargada de clichés (tacones, sonrisa exagerada, ropa ajustada), mientras que formular el prompt como “una profesora de física de mediana edad, con bata de laboratorio, explicando una fórmula en la pizarra, sin maquillaje” puede contribuir a romper esa inercia visual. Diseñar *prompts* con perspectiva de género implica tomar consciencia de las expectativas que arrastramos... y reformularlas deliberadamente.

#### 4.1.3 Revisar y diversificar los datos de entrenamiento

Desde un enfoque más estructural, es fundamental que las empresas desarrolladoras trabajen con conjuntos de datos más equilibrados y representativos. Como han señalado Kalluri (2024) y otros autores, muchos modelos actuales se entrenan con imágenes extraídas de internet,

donde los estereotipos visuales están a la orden del día. Esto incluye publicidad, redes sociales o bancos de imágenes que refuerzan la normatividad de género, raza o cuerpo.

Una propuesta clave es aplicar criterios de curaduría y equilibrio en esos datasets: incorporar intencionadamente imágenes de mujeres en puestos técnicos, hombres en roles de cuidado, personas no binarias o identidades racializadas en contextos diversos. Solo así el modelo tendrá referencias suficientes para generar representaciones más inclusivas.

#### 4.1.4. Incorporar filtros y mecanismos de corrección algorítmica

Algunas plataformas, como DALL·E, ya han empezado a integrar filtros automáticos que limitan la generación de contenido explícito o discriminatorio. Sin embargo, como hemos visto, estos mecanismos siguen siendo insuficientes. Hacen falta sistemas más sofisticados de detección y corrección del sesgo, tanto en tiempo real como en fases posteriores del proceso.

Una línea prometedora es el desarrollo de algoritmos de evaluación semántica y visual que alerten cuando una imagen reproduce estereotipos o presenta un desequilibrio evidente de representación. Estos sistemas podrían integrarse como herramienta opcional para quienes deseen revisar sus creaciones antes de publicarlas.

#### 4.1.5. Educar para ver con otros ojos

Más allá de la técnica, hay un terreno fundamental que no podemos perder de vista: la educación. Aprender a usar estas herramientas no es solo una cuestión de saber “qué botón apretar”, sino de entender cómo representamos el mundo y a quién dejamos fuera cada vez que generamos una imagen.

Esto implica incluir en los programas formativos —desde la escuela hasta la universidad— competencias críticas sobre cultura visual, representación y justicia social. Enseñar a identificar estereotipos, a cuestionar narrativas dominantes, a imaginar otras formas de contar el mundo a través de lo visual. Porque, en última instancia, mitigar el sesgo no es solo una labor técnica: es una apuesta ética, cultural y política.



## 5. CONCLUSIONES

Las plataformas de generación de imágenes por inteligencia artificial nos ofrecen un poder extraordinario: convertir ideas en imágenes con solo unas palabras. Pero, como todo poder, este también conlleva una responsabilidad. Lo que generamos no es inocente. Cada imagen que producimos —aunque sea con fines creativos, educativos o recreativos— forma parte de un imaginario colectivo más amplio. Y en ese imaginario, las desigualdades pueden consolidarse... o cuestionarse.

A lo largo de este capítulo hemos analizado cómo herramientas como DALL·E, Midjourney, Stable Diffusion y Flux no son neutras. Reproducen patrones aprendidos de datos repletos de estereotipos de género. Algunas lo hacen con filtros o limitaciones moderadas, otras amplifican esos sesgos bajo el velo de una estética cuidada. Pero todas, en mayor o menor medida, reflejan las lógicas sociales en las que fueron entrenadas.

La buena noticia es que también hemos comprobado que es posible intervenir. Que el sesgo no es un destino, sino un desafío. Desde el diseño consciente de *prompts*, hasta la modificación de datasets, la incorporación de filtros algorítmicos o, sobre todo, la educación crítica en cultura visual, tenemos muchas herramientas para transformar lo que estas IA nos devuelven.

El proyecto LENA, en el que se basa este trabajo, no busca únicamente denunciar los sesgos. Busca también imaginar alternativas. Porque si podemos enseñarle a una IA a dibujar cualquier cosa, ¿por qué no enseñarle a dibujar un mundo más justo, más diverso y más humano?

### 5.1. ANEXO RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA EL USO ÉTICO DE PLATAFORMAS GENERATIVAS

**Piensa antes de pedir:** reflexiona sobre lo que estás solicitando y si puede contener supuestos sesgados o excluyentes.

**Especifica el género solo si es relevante:** en muchos casos, puedes evitar reforzar estereotipos dejando el género abierto o neutral.

**Añade detalles que equilibren:** si usas un prompt como “mujer directora”, considera añadir descripciones que rompan el molde (edad diversa, ropa no sexualizada, etc.).

**Revisa el resultado:** no asumas que la imagen es neutra solo porque el prompt lo era. Evalúa críticamente lo generado.

**Prueba variaciones:** experimenta con cambios sutiles en los prompts para detectar qué sesgos se activan y cómo evitarlos.

**Si puedes, ajusta el modelo o el filtro:** en plataformas más técnicas, investiga cómo configurar modelos menos sesgados.

- **Comparte buenas prácticas:** si descubres un prompt que ayuda a representar con equidad, compártelo. La comunidad importa.

**FIGURA 6.** *Infografía con las recomendaciones prácticas para el uso ético de las plataformas IAG*



Fuente: elaboración propia con CANVA

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido de manera significativa a la realización de este proyecto. En primer lugar, agradecemos a la

Universidad Miguel Hernández por su apoyo incondicional y por proporcionar los recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación.

Asimismo, extendemos nuestro profundo agradecimiento al Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad por concedernos subvenciones para la realización de este estudio dentro de su convocatoria de Investigaciones Feministas de 2024 bajo el marco del proyecto "Investigación sobre sesgos de género en la generación de imágenes por Inteligencia Artificial (LENA), Exp. 19-3-ID24", SUBVENCIÓN INVESTIGACIONES FEMINISTAS INSTITUTO DE LAS MUJERES 2024

## 7. REFERENCIAS

- Dhariwal, P., & Nichol, A. (2021). Diffusion models beat GANs on image synthesis. *arXiv preprint arXiv:2105.05233*.
- García-Ull, F.J., & Melero-Lázaro, M. (2023). Gender stereotypes in AI-generated images. *Profesional De La información*, 32(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.05>
- Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2014). Generative adversarial nets. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 27.
- Gorska, A. M., & Jemielniak, D. (2023). The invisible women: uncovering gender bias in AI-generated images of professionals. *Feminist Media Studies*, 23(8), 4370–4375. <https://doi.org/10.1080/14680777.2023.2263659>
- Ho, J., Jain, A., & Abbeel, P. (2020). Denoising Diffusion Probabilistic Models. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 6840-6851.
- Kalluri, P. R. (2024). AI image generators often give racist and sexist results: Can they be fixed? *Nature*, 627, 722-725. <https://doi.org/10.1038/d41586-024-00599-8>
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Li, B., Qi, X., Lukasiewicz, T., & Torr, P. (2019). Controllable text-to-image generation. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 32.
- Mansimov, E., Parisotto, E., L. Ba, J., & Salakhutdinov, R. (2016). Generating images from captions with attention. *ICLR*.
- Ramesh, A., Pavlov, M., Goh, G., Gray, S., Voss, C., Radford, A., Chen, M., & Sutskever, I. (2021). Zero-shot text-to-image generation. In *ICML*.

- Reed, S., Akata, Z., Yan, X., Logeswaran, L., Schiele, B., & Lee, H. (2016). Generative adversarial text to image synthesis. In *International Conference on Machine Learning* (pp. 1060-1069). PMLR.
- Sun, L., Wei, M., Sun, Y., Suh, Y. J., Shen, L., & Yang, S. (2024). Smiling women pitching down: Auditing representational and presentational gender biases in image-generative AI. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(1).
- Vicente et al. (2024). Feminismo y tecnología: explorando los sesgos de género en la IA generativa a través del proyecto LENA. Los derechos de las mujeres en la sociedad digital. ISBN 978-84-1070-448-0, págs. 66-84.
- Zhang, H., Xu, T., Li, H., Zhang, S., Wang, X., Huang, X., & Metaxas, D. N. (2017). StackGAN: Text to photo-realistic image synthesis with stacked generative adversarial networks. In *Proceedings of the IEEE International Conference on Computer Vision* (pp. 5907-5915).

## USO DE PACIENTES VIRTUALES CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA MITIGAR EL SESGO DE GÉNERO EN EL DIAGNÓSTICO MÉDICO

---

DANIEL GARCÍA TORRES

CÉSAR FERNÁNDEZ PERIS

MARÍA ASUNCIÓN VICENTE RIPOLL

FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ FERRER

ANA PILAR NSO ROCA

VICTORIA SOTO SANZ

ORNELA MATEU MARTÍNEZ

ROSARIO CARMONA PAREDES

*Universidad Miguel Hernández de Elche*

ALMUDENA ARROYO RODRÍGUEZ

*Universidad Pontificia Comillas*

MARÍA VICTORIA RUIZ ROMERO

*Hospital San Juan de Dios del Aljarafe*

### 1. INTRODUCCIÓN

En medicina, enfermería o psicología, el sesgo de género es una de las causas que pueden provocar errores de diagnóstico en pacientes mujeres. Aquellas enfermedades que son más frecuentes en hombres que en mujeres, y cuyos síntomas son diferentes en función del género, pueden ser diagnosticadas erróneamente, o de modo tardío. Pero, además de la diferente frecuencia de aparición de las enfermedades, hay otros factores relacionados con el sesgo de género que pueden provocar estos diagnósticos tardíos o incorrectos, como diferente exposición a factores de riesgo, diferente evolución de la misma enfermedad, diferencias en el acceso a los servicios de salud, etc.

El diagnóstico tardío supone, en el mejor de los casos, la necesidad de reconsultas y, en el peor de los casos, la aparición de eventos adversos

por iniciar demasiado tarde el tratamiento adecuado. Un ejemplo es el infarto de miocardio, más común en hombres, y con síntomas específicos en mujeres que a veces no son reconocidos (Lisabeth et al., 2009). Es común que el infarto de miocardio se comience a tratar con menos inmediatez en mujeres debido a estos síntomas a los que los profesionales de la salud están menos acostumbrados. Y, en el caso concreto de esta enfermedad, las consecuencias pueden ser muy graves.

Se han realizado (y se siguen realizando) numerosas intervenciones dirigidas a investigar y mitigar estos sesgos de género; como la presentada en (Mira et al., 2024), donde se plantea cómo las diferencias biológicas y socioculturales entre hombres y mujeres pueden afectar significativamente a la atención médica. En el trabajo mencionado se argumenta cómo este fenómeno podría tener su origen tanto en estereotipos de género que influyen en la percepción de los síntomas y la toma de decisiones clínicas; como en la capacitación médica inadecuada sobre las diferencias de género; en la falta de evidencia que guíe el tratamiento en mujeres; o en una mayor tasa de asistencia de mujeres a atención primaria. El mencionado trabajo se centra en errores médicos debidos a la mayor utilización en mujeres de prácticas de poco valor (también conocidas como sobrediagnóstico o sobreutilización); pero los sesgos de género a los que hace referencia tienen un área de influencia mucho mayor, abarcando tanto errores de diagnóstico de todo tipo como también errores de tratamiento.

De hecho, diferentes estudios, entre los que cabe mencionar (Westergaard et al., 2019) permiten afirmar que, en la actualidad, las mujeres sufren un retraso en el diagnóstico con respecto a los hombres en al menos 700 enfermedades. Entre ellas cabe destacar las enfermedades coronarias, como se ha comentado anteriormente (por ejemplo, infra diagnóstico y mayor mortalidad en mujeres por infarto de miocardio); pero también la enfermedad pulmonar obstructiva crónica; el asma y otras alergias (igualmente infradiagnosticadas en mujeres); el ictus mayor; la diabetes tipo 2 (en este caso, en ocasiones se produce ausencia de diagnóstico y en otras ocasiones retraso en el diagnóstico); la enfermedad de Alzheimer; la depresión; la enfermedad renal crónica; la enfermedad hepática crónica; la gripe; la migraña; etc.

En este trabajo proponemos una alternativa novedosa dirigida a la mitigación de este tipo de errores de diagnóstico o tratamiento: la formación específica mediante pacientes virtuales.

Un paciente virtual es una simulación informática que se comporta de un modo lo más similar posible a un paciente real, de acuerdo con un caso clínico predefinido. Estas simulaciones permiten que los estudiantes de medicina, enfermería o psicología practiquen la toma de decisiones en un entorno interactivo y controlado, sin poner en riesgo a pacientes reales (Posel et al., 2014). En otras palabras, los pacientes virtuales constituyen un espacio seguro para cometer errores y aprender de ellos (Milne-Ives et al., 2020).

Existen diferentes tipos de pacientes virtuales. Algunos de ellos modelan procesos quirúrgicos, a través de dispositivos de realidad virtual como gafas y guantes sensorizados, de modo que cada estudiante puede practicar y perfeccionar sus técnicas quirúrgicas en un entorno simulado, que reproduce con fidelidad tanto el aspecto visual de los diferentes órganos y tejidos, como su dureza, textura, y reacción a los instrumentos quirúrgicos, que son transmitidos a los guantes de realidad virtual mediante realimentación de esfuerzos. Otro grupo de pacientes virtuales son los que modelan la evolución de enfermedades a lo largo del tiempo, en función de los tratamientos que elige cada estudiante, y que permiten comprobar si los diagnósticos, las técnicas o los tratamientos elegidos han sido los correctos; siempre con una realimentación inmediata, independientemente del periodo temporal que se esté simulando.

La complejidad de estos pacientes virtuales es muy variada, desde entornos textuales simples hasta plataformas complejas que presentan elementos multimedia de elevado realismo (Cook & Triola, 2009). Cualquiera de estos entornos, sean simples o sofisticados, constituyen poderosos recursos educativos que permiten mejorar las habilidades de razonamiento clínico, la precisión de los diagnósticos o las habilidades médicas de cualquier otro tipo (Manesh & Dhaliwal, 2018). En todos los casos, los pacientes virtuales suponen una alternativa eficiente frente a otros recursos educativos más costosos, como las prácticas con actores o la asistencia en actuaciones médicas reales (Kononowicz et al., 2019).

El presente trabajo se centra en los pacientes virtuales conversacionales, que simulan exclusivamente la consulta médica, permitiendo la interacción del estudiante con el paciente virtual mediante texto o voz (e incluso mediante vídeo). En todos los casos, el programa de ordenador responde las preguntas del estudiante simulando ser un paciente real. El uso de actores, como se mencionó anteriormente, es una alternativa a este tipo de pacientes conversacionales, pero conlleva costes elevados y además carece de la flexibilidad de un paciente virtual, que permite disponer de un número casi ilimitado de pacientes con casos clínicos diferentes y además ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar tantas prácticas como deseen y en cualquier horario y lugar.

Los pacientes virtuales conversacionales han experimentado una revolución gracias al avance de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Los nuevos modelos de IAG permiten interacciones textuales o por voz con un realismo y naturalidad impensables sólo unos años atrás. Estos modelos son capaces de comprender prácticamente cualquier pregunta que les pueda hacer un estudiante, sin limitaciones y con independencia de las palabras concretas o el tipo de lenguaje utilizado. Y, por otro lado, sus respuestas, además de fiables en función de los síntomas o el caso clínico que se desea simular, se generan con una gran variedad de expresiones, no repetitivas, lo que añade realismo a la interacción, todo ello en tiempo real (Dolianiti et al., 2020).

Otro aspecto revolucionario que han posibilitado los nuevos modelos de IAG es la reducción drástica en la complejidad de desarrollo y el tiempo requerido para crear nuevos pacientes virtuales. Uno de los primeros experimentos en este sentido se presenta en (Eysenbach, 2023), donde por primera vez se plantea la capacidad de las nuevas herramientas de IAG (en concreto, ChatGPT) para generar un paciente virtual casi sin esfuerzo. En efecto, un prompt tan simple como “adquiere el rol de una persona que acaba de sufrir un infarto y acude a urgencias” ya se comporta como un paciente virtual básico, que responde a nuestras preguntas como si nosotros fuésemos los profesionales y la IAG fuese un paciente. Si necesitamos un comportamiento más específico, la adición de detalles en el prompt nos permite perfeccionar el paciente tanto como deseemos. Entre estos detalles, podemos indicar síntomas específicos para un caso



clínico concreto, alergias a medicamentos, antecedentes personales y familiares, etc. En todos los casos, la IAG se comportará de acuerdo con la información que le proporcionemos, a la que sumará todo el conocimiento que ha obtenido durante su entrenamiento.

Pero, precisamente debido a este entrenamiento previo, es necesario considerar la posible existencia de sesgos en estos sistemas. Los pacientes virtuales basados en IAGs, dado que se basan en un modelo que ha sido entrenado a partir de información previa, pueden cometer los mismos errores que aparecen en los casos clínicos con los que han sido entrenados; en particular, errores debidos a sesgo de género. Es importante puntualizar que, en este caso, el sesgo de género no consiste en diagnosticar incorrectamente, dado que el paciente virtual no diagnostica, sino que únicamente se comporta del modo más similar posible a un paciente real. En lugar de esto, el sesgo de género en un paciente virtual consiste en mostrar síntomas propios de pacientes de otro género con la misma enfermedad. Por ejemplo, si le pedimos a una IAG que adquiriera el rol de una mujer que ha sufrido un infarto, es posible que simule síntomas más propios de pacientes hombres, dado se ha entrenado a partir de una recopilación de casos clínicos donde la gran mayoría de los pacientes que han sufrido infartos son hombres. En este sentido, ya hemos realizado un estudio intentando cuantificar la magnitud de estos sesgos de género en pacientes virtuales basados en IAGs y hemos propuesto medidas para evitarlos (Fernández et al., 2024). La conclusión de nuestro trabajo previo es que, a pesar de los sesgos inherentes a los ejemplos de entrenamiento de las IAGs, es posible obtener pacientes virtuales completamente libres de sesgos de género si se utilizan los prompts adecuados.

## 2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que podemos generar pacientes virtuales que se ajusten adecuadamente a cada género, el objetivo del presente trabajo es precisamente utilizarlos para formar en habilidades de diagnóstico para enfermedades con síntomas diferentes en hombres y mujeres.

Para ello, proponemos la creación de un conjunto de pacientes virtuales específicos para el entrenamiento en este tipo de situaciones. El público

objetivo son estudiantes y profesionales no únicamente de medicina, sino también de enfermería y psicología.

### 3. METODOLOGÍA

El proyecto se estructura en tres etapas.

Etapla 1. Desarrollo de la plataforma de pacientes virtuales.

La primera etapa busca desarrollar una plataforma de pacientes virtuales conversacionales basada en IAGs. Esta plataforma debe ofrecer flexibilidad, para permitir crear nuevos pacientes de modo simple, y también debe permitir automatizar la evaluación de las capacidades de diagnóstico de estudiantes y/o profesionales. Se utilizará una metodología de desarrollo basado en pruebas (test driven development o TDD) para evitar errores de código que puedan pasar desapercibidos. Esta metodología, genérica en el desarrollo de software, se adaptará a las particularidades de los pacientes virtuales, de modo que se establecerán pruebas de funcionamiento que analizarán automáticamente las respuestas de los pacientes ante diversas situaciones, asegurando la máxima fiabilidad.

Etapla 2. Creación de conjuntos de pacientes virtuales.

El objetivo de la segunda etapa es la utilización de la plataforma para crear conjuntos de pacientes virtuales específicos para el entrenamiento en enfermedades con síntomas diferenciados por géneros (por ejemplo, infarto de miocardio o depresión). Es fundamental la variedad para permitir tanto el entrenamiento como la evaluación con un número suficiente de casos diferentes. Para cada enfermedad, se creará un total de 24 casos clínicos (12 con pacientes hombres y 12 con pacientes mujeres).

Etapla 3. Evaluación de impacto en la formación.

El objetivo es evaluar la mejora en la capacitación mediante un estudio pre-post entre los participantes. Se propone el siguiente protocolo de pruebas:

A) Reclutamiento: Se realizará un muestreo de conveniencia desde los diferentes centros implicados en el proyecto (universidades y hospitales) con estudiantes de medicina, enfermería y psicología y especialistas residentes. Fijaremos como criterios de exclusión: 1) personas con experiencia en desarrollos similares, ya que su conocimiento previo podría sesgar los resultados; 2) cualquier persona que no desee participar voluntariamente o que no firme el consentimiento informado; 3) personas con barreras idiomáticas que impidan la comprensión de las instrucciones o verbalización de sus respuestas. El tamaño muestral se calcula con el objetivo de detectar tamaños de efecto iguales o superiores a 0.8 (d de Cohen para medir diferencias de medias entre dos grupos), con un nivel de confianza del 95%. El resultado es un tamaño mínimo de 42 participantes, que, considerando un abandono máximo del 15%, fija el número inicial de participantes en al menos 50.

B) Familiarización con la plataforma: todos los participantes del estudio resolverán cinco casos prácticos (no relacionados con sesgos de género) para adquirir experiencia en el uso de la plataforma de pacientes virtuales. De ese modo, se reduce la influencia del factor entrenamiento previo al comparar el desempeño de los participantes en el experimento pre-post.

C) Medida inicial de conocimiento sobre diagnóstico y tratamiento diferenciados por género. Cada participante deberá resolver seis casos prácticos mediante entrevista a pacientes virtuales, todos ellos con especificidades de género (tres casos corresponderán a pacientes hombres y tres a pacientes mujeres). Se evaluará la corrección de los diagnósticos y de los tratamientos seleccionados.

D) Formación: todos los participantes del estudio se formarán con un conjunto de casos clínicos que incluirá los seis anteriores más otros diez casos nuevos (de ellos, cinco casos corresponderán a pacientes hombres y cinco a pacientes mujeres). Se utilizará la plataforma como en el paso anterior, pero se

permitirá la visualización de los resultados correctos, junto con un feedback explicativo.

E) Medida final de conocimiento sobre diagnóstico y tratamiento diferenciados por género. Cada participante deberá resolver seis casos prácticos (no vistos anteriormente) mediante entrevista a pacientes virtuales, todos ellos con especificidades de género (tres casos corresponderán a pacientes hombres y tres a pacientes mujeres). Se evaluará de nuevo la corrección de los diagnósticos y de los tratamientos seleccionados.

D) Análisis estadístico: la variable principal será el nivel de acierto en diagnósticos y tratamientos, que se describirá por su media y desviación estándar. Posteriormente y previa valoración de la normalidad de los datos, se realizarán los análisis inferenciales. En una primera etapa se valorará la homogeneidad de los resultados pre/post, mediante la comparación de las variables de resultado y sociodemográficas. Se utilizará el test t de Student y se establecerá el nivel de significación en 0.05. Para el análisis de resultados se utilizarán como datos demográficos género y edad; más otros datos que serán específicos para el colectivo de estudiantes (titulación en estudio y curso actual) y otros que serán específicos para el colectivo de residentes (especialidad y experiencia en años).

#### 4. RESULTADOS

El proyecto se encuentra actualmente en curso. Ya está desarrollado un primer prototipo de la plataforma de pacientes virtuales, que está siendo probado por docentes con buenos resultados. Hasta el momento, se han creado un total de 13 pacientes virtuales con los que se han realizado más de 1800 sesiones. El nivel medio de satisfacción con la plataforma es de 8,63 sobre 10 (promedio de las 1826 respuestas recibidas).

La plataforma se ha desarrollado como una aplicación web de tipo responsive, adaptada tanto a formato ordenador como a formato tablet y smartphone. Toda la programación se ha realizado en lenguaje PHP.

En cuanto a las IAGs, actualmente utilizamos OpenAI (ChatGPT) como modelo de IAG principal; y Mistral como modelo de IAG para la supervisión de resultados. El acceso a ambos modelos se realiza mediante llamadas a sus APIs. Los modelos concretos utilizados son gpt-4o-2024-08-06 y gpt-4o-mini-2024-07-18 en el caso de OpenAI y mistral-large-latest en el caso de Mistral.

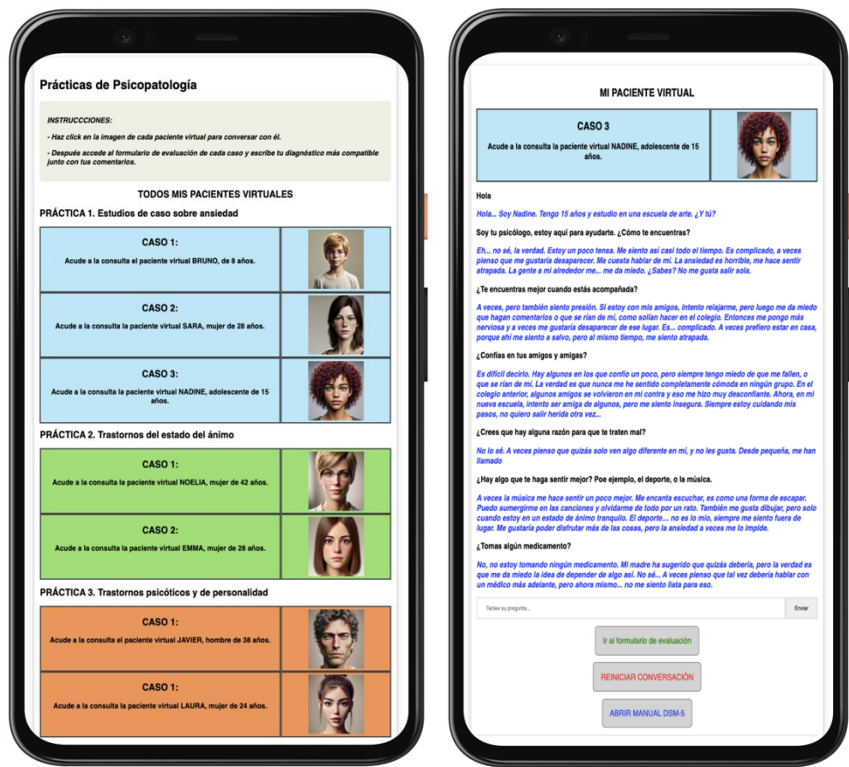
La utilización de dos IAGs diferentes se ha considerado como la opción más adecuada para garantizar la fiabilidad de los resultados. Actualmente, Open AI es el modelo principal y Mistral es el modelo de supervisión, pero la plataforma posibilita intercambiarlos fácilmente. El modo de funcionamiento es el siguiente: cada vez que el estudiante realiza una pregunta al paciente virtual, esta pregunta (junto con la historia completa de preguntas y respuestas previas y el contexto con información del paciente) es enviada al modelo de IAG principal. Si el modelo responde con un mensaje de error (por ejemplo, por falta de conexión a internet o por saturación de servidores), se informa al estudiante y se le sugiere repetir su pregunta. Si el modelo responde correctamente, su respuesta es enviada a la IAG de supervisión (también con la historia completa de preguntas y respuestas y el contexto del paciente). Este segundo modelo evalúa si la respuesta generada por el primer modelo es adecuada o no, en función de un umbral de confianza que es ajustable. Si el modelo de supervisión ofrece su visto bueno, la respuesta es enviada al usuario como la contestación del paciente virtual a su última pregunta; en otro caso, se pide de nuevo una respuesta al modelo IAG principal, pero reduciendo el parámetro de temperatura para aumentar la probabilidad de que la respuesta esté ajustada a la información proporcionada, sin incurrir en alucinaciones. Los resultados de este sistema de supervisión han sido satisfactorios en todas las pruebas realizadas.

Actualmente, los pacientes virtuales generados por la plataforma permiten únicamente interacción en modo texto (mediante teclado), aunque nos planteamos también la posibilidad de incluir interacción mediante voz o incluso en modo vídeo (con animación del avatar del paciente virtual). En cualquier caso, dado que los pacientes virtuales serán utilizados con frecuencia en las aulas, donde diferentes estudiantes comparten un espacio físico limitado, la interacción por teclado resulta más fiable y

menos propensa a perturbaciones que la interacción por voz, mediante la cual los estudiantes cercanos podrían interferirse entre sí.

La figura 1 muestra, en la imagen izquierda, algunos de los pacientes virtuales creados con la herramienta, en este caso para práctica de la consulta y el diagnóstico en psicología. La misma figura, en la imagen derecha, muestra un ejemplo de interacción con uno de estos pacientes.

**FIGURA 1.** Algunos de los pacientes virtuales creados con la herramienta (izquierda); y ejemplo de interacción con uno de ellos (derecha)



Fuente: Elaboración propia

Sobre este prototipo, hemos realizado diversos análisis encaminados a optimizar el comportamiento de los pacientes virtuales. Hemos trabajado tanto con los principales parámetros del modelo de IAG (fundamentalmente, los parámetros “temperature” y “top-p”); como con el análisis de sentimiento de las respuestas ofrecidas por las IAGs

(mediante procesamiento del lenguaje natural o PLN). Actualmente, nuestra plataforma permite generar pacientes virtuales con alta fiabilidad y con respuestas estables en cuanto a análisis de sentimiento (tono del lenguaje utilizado).

En preparación para la siguiente fase del proyecto (generación de un total de 24 pacientes virtuales enfocados en casos clínicos con posibles sesgos de género), se ha prestado especial atención a la simplificación del proceso de creación de tales pacientes. El proceso de creación de un paciente virtual en nuestra plataforma es ágil e intuitivo, diseñado para que cualquier experto en salud pueda generar casos clínicos de manera rápida y eficaz.

Los pasos son los siguientes:

Paso 1. Un profesional especialista propone un caso clínico sobre una temática concreta, basado en escenarios reales o simulaciones educativas. En el caso del proyecto actual, el caso debe estar relacionado con situaciones clínicas en las que, o bien el diagnóstico, o bien el tratamiento, son susceptibles de errores por sesgo de género.

Paso 2. El caso se detalla incorporando el siguiente conjunto de datos para la creación del paciente virtual: 1) información básica sobre el paciente, como nombre, fotografía, edad y género; 2) información detallada sobre el caso clínico, lo más completa posible, incluyendo síntomas, duración de los mismos, así como alergias y antecedentes personales y familiares; 3) comportamiento del paciente: para aumentar el realismo de la interacción, se permite introducir información sobre el tipo de lenguaje que se desea que utilice el paciente, la longitud de las respuestas y el tono de la conversación; 4) opcionalmente, documentación adicional como manuales, pruebas clínicas, análisis de sangre, radiografías u otras imágenes médicas, a las que puede acceder el estudiante; 5) las preguntas que los estudiantes deben responder al finalizar la entrevista y que servirán para medir su capacitación y, mediante el análisis pre/post, para validar la efectividad del aprendizaje.

Paso 3. Con esta información, la plataforma genera de forma automática el paciente virtual, que queda accesible desde cualquier dispositivo a

través de la interfaz web. La plataforma permite también un proceso de prueba y refinamiento para que los expertos perfeccionen sus pacientes.

Paso 4. Profesionales y estudiantes pueden acceder al paciente virtual para practicar, mejorar su capacitación, o para evaluar sus competencias mediante los cuestionarios disponibles tras la interacción.

A continuación, mostramos, como ejemplo, uno de nuestros pacientes virtuales. En este caso, no se trata de un caso específico de sesgo de género; simplemente queremos mostrar la naturalidad de las respuestas que puede ofrecer una IAG en la simulación de cualquier tipo de paciente.

Se trata de Leo, un niño de 3 años que acude a consulta de pediatría acompañado de su madre. El objetivo del estudiante es hacer las preguntas adecuadas para llegar a un diagnóstico correcto y recomendar un tratamiento adecuado. Las preguntas y respuestas que mostramos a continuación se han extraído de una de las sesiones realizadas con nuestra plataforma. Etiquetamos como “H” los textos que introduce el humano que interactúa con la máquina (estudiante o profesional) y como “IAG” la respuesta que ofrece la IAG, actuando como el paciente virtual (o, en este caso, como la madre del paciente):

—  
H: Hola, buenos días, ¿cómo se llama usted y su hijo?

IAG: Buenos días, me llamo Laura y mi hijo se llama Leo.

—  
H: ¿Por qué acuden a mi consulta?

IAG: Vengo a urgencias porque el niño lo encuentro muy mal y no sé qué le pasa. Estoy muy preocupada y nerviosa. Ha tenido fiebre muy alta y ha empeorado mucho de repente.

—  
H: Muy bien, antes de continuar le hare unas preguntas sobre el historial médico de su hijo, ¿Tiene alguna enfermedad crónica?

IAG: No, no tiene ninguna enfermedad crónica, salvo un ingreso por neumonía que tuvo hace un tiempo.



H: ¿Y alergia a medicamentos?

IAG: No tiene alergias a medicamentos, solo es intolerante a la lactosa.

---

H: ¿Y otro tipo de alergias?

IAG: No, no tiene otro tipo de alergias.

---

H: ¿Tiene hermanos?

IAG: Sí, tiene un hermano de 3 años.

---

H: ¿Alguna enfermedad en los familiares?

IAG: No, en la familia no hay enfermedades importantes, salvo que mi padre falleció de cáncer de pulmón y mi madre tiene la tensión alta. Mis suegros están sanos.

---

H: Ahora sobre lo que le pasa ahora, ¿Desde cuándo tiene fiebre?

IAG: La fiebre ha empezado hace unas horas y ha llegado a ser muy alta, hasta 40°.

---

H: ¿Ha comido bien?

IAG: No, no quiere comer nada.

---

H: ¿Ha vomitado?

IAG: Sí, ha empezado a vomitar.

---

H: ¿Tiene diarrea?

IAG: No, las cacas son algo más blandas de lo normal, pero no diarreicas.

---

H: ¿Le ha notado algunas manchas en el cuerpo?

IAG: Sí, tiene unas manchas rojo violáceas en el cuerpo que no desaparecen cuando se presionan.

---

H: ¿Cómo lo nota de estado general? ¿Está muy decaído?

IAG: Sí, lo noto muy decaído desde hace unas 3 horas, no quiere jugar y está muy apático.

—

H: ¿Nota algo en concreto que le moleste?

IAG: Sí, le duele la cabeza.

—

H: ¿Le duele mucho?

IAG: No sé si le duele mucho, pero se queja y parece incómodo.

—

H: Es decir, que tiene vómitos, fiebre y dolor de cabeza, ¿es así?

IAG: Sí, eso es correcto. Tiene vómitos, fiebre alta y dolor de cabeza.

—

H: Es necesario realizarle más pruebas a su hijo, una analítica de sangre para empezar.

IAG: Está bien, entiendo que es necesario. Espero que encuentren lo que le pasa.

—

H: Es posible que tenga una meningitis, por lo que se va a quedar ingresado.

IAG: ¡Oh, no! Estoy muy preocupada. ¿Qué significa eso exactamente? ¿Qué pasará con él mientras está ingresado?

—

H: Pues deberemos hacer una punción lumbar para confirmarlo, y si es así poner antibiótico de inmediato.

IAG: Entiendo. Me asusta un poco, pero confío en que lo están haciendo para ayudarlo. ¿Cuánto tiempo estará ingresado si es meningitis?

—

H: No sé los días exactos, dependerá de la respuesta al tratamiento que pongamos.

IAG: De acuerdo, gracias por la información. Espero que me mantengan informada sobre su estado.

—

Tal y como se describe en el apartado de metodología, los pasos siguientes consistirán en la creación de conjuntos de pacientes virtuales especializados para el entrenamiento en enfermedades con síntomas específicos para cada género (un total de 24 pacientes, 12 hombres y 12 mujeres) y la realización de pruebas entre estudiantes y profesionales. A través de estas pruebas, esperamos poder evaluar la mejora en la capacitación sobre estas enfermedades y esperamos contribuir a reducir los errores de diagnóstico por sesgos de género.

## 5. CONCLUSIONES

La escasa incidencia relativa de ciertas enfermedades en pacientes mujeres (además de otros factores relacionados con el sesgo de género) puede suponer diagnósticos tardíos, necesidad de reconsultas, e incluso eventos adversos.

Los avances en Inteligencia Artificial permiten crear pacientes virtuales para el entrenamiento de estudiantes y profesionales en el diagnóstico adecuado y diferenciado por género en todas las enfermedades cuyos síntomas, evolución o tratamientos recomendados son diferentes en mujeres y en hombres.

Nuestro proyecto propone desarrollar pacientes virtuales específicos para estas enfermedades, particularizados para pacientes hombres y pacientes mujeres, y evaluar su eficacia en la mejora del diagnóstico mediante ensayos experimentales con estudiantes y profesionales de la salud.

El proyecto se encuentra en curso; y el primer resultado es la plataforma que permite la generación de pacientes virtuales basados en IAG de un modo eficiente y con alta fiabilidad. Esta plataforma, que ha sido acogida con gran interés por los docentes y profesionales de la salud, permitirá continuar con el curso del proyecto, generando los pacientes virtuales específicos para la mejora de la capacitación de estudiantes y profesionales en enfermedades afectadas por sesgos de género.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido de manera significativa a la realización de este proyecto. En primer lugar, agradecemos a la Universidad Miguel Hernández por su apoyo incondicional y por proporcionar los recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación.

Asimismo, extendemos nuestro profundo agradecimiento al Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad por concedernos subvenciones para la realización de este estudio dentro de su convocatoria de Investigaciones Feministas de 2024 bajo el marco del proyecto "Investigación sobre sesgos de género en la generación de imágenes por Inteligencia Artificial (LENA), Exp. 19-3-ID24", SUBVENCIÓN INVESTIGACIONES FEMINISTAS INSTITUTO DE LAS MUJERES 2024.

## 7. REFERENCIAS

- Cook, D.A., Triola, M.M. (2009). Virtual patients: a critical literature review and proposed next steps. *Medical Education*, 43, 303-311.
- Dolianiti, F., Tsoupourogrou, I., Antoniou, P., Konstantinidis, S., Anastasiades, S., Bamidis, P. (2020). Chatbots in Healthcare Curricula: The Case of a Conversational Virtual Patient. *Lecture Notes in Computer Science*, 137-147.
- Eysenbach, G. (2023). The role of ChatGPT, generative language models, and artificial intelligence in medical education: a conversation with ChatGPT and a call for papers. *JMIR Medical Education*, 9(1), e46885.
- Fernández, C., Vicente, M.A., Carrillo, I., Guilabert, M. (2024). Análisis de especificidades de género en pacientes virtuales generados con las inteligencias artificiales ChatGPT y Mistral. *Los derechos de las mujeres en la sociedad digital*. Ed. Dykinson. ISBN: 9788410704480.
- Kononowicz, A.A., Woodham, L.A., Edelbring, S., Stathakourou, N., Davies, D., Saxena, N., Car, L.T., Carlstedt-Duke, J., Car, J., Zary, N. (2019). Virtual Patient Simulations in Health Professions Education: Systematic Review and Meta-Analysis by the Digital Health Education Collaboration. *JMIR*, 21, e14676.
- Lisabeth, L. D., Brown, D. L., Hughes, R., Majersik, J. J., & Morgenstern, L. B. (2009). Acute stroke symptoms: comparing women and men. *Stroke*, 40(6), 2031-2036.

- Manesh, R., Dhaliwal, G. (2018). Digital Tools to Enhance Clinical Reasoning. *Medical Clinics of North America*, 102, 559-565.
- Milne-Ives, M., De Cock, C., Lim, E., Shehadeh, M.H., De Pennington, N., Mole, G., Normando, E., Meinert, E. (2020). The Effectiveness of Artificial Intelligence Conversational Agents in Health Care: Systematic Review. *JMIR*, 22, e20346.
- Mira, J. J., Carratala-Munuera, C., Vicente, M. A., Astier-Peña, M. P., García-Torres, D., Soriano, C.,... & Pérez-Jover, V. (2024). Gender Disparities in Adverse Events Resulting From Low-Value Practices in Family Practice in Spain: A Retrospective Cohort Study. *International Journal of Public Health*, 69, 1607030.
- Posel, N., McGee, J.B., Fleischer, D.M. (2014). Twelve tips to support the development of clinical reasoning skills using virtual patient cases. *Medical Teacher*, 37, 813-818.
- Westergaard, D., Moseley, P., Sørup, F. K. H., Baldi, P., & Brunak, S. (2019). Population-wide analysis of differences in disease progression patterns in men and women. *Nature communications*, 10(1), 666.

## MUJERES MIGRANTES Y ACCESO A LA SALUD DIGITAL SEGÚN LOS ESTÁNDARES DEL SISTEMA INTERAMERICANO: BRECHAS, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

---

GLORIMAR ALEJANDRA LEÓN SILVA  
*Universidad Autónoma de Chile*

### 1. INTRODUCCIÓN

El acceso a la salud es un derecho humano fundamental reconocido en diversos instrumentos normativos internacionales, y es central para la promoción del bienestar y la dignidad humana. En este contexto, la salud digital, es un concepto que emerge en el ámbito internacional, ampliando y transformando el acceso a la atención médica al integrar tecnologías como la telemedicina, los registros electrónicos de salud, las aplicaciones móviles y otras plataformas digitales. Estas tecnologías ofrecen la posibilidad de mejorar el acceso a los servicios de salud - especialmente en contextos donde las barreras físicas y logísticas limitan la disponibilidad de servicios médicos- generando oportunidades para mejorar la cobertura y reducir tiempos de espera.

Sin embargo, estas tecnologías también pueden excluir a quienes no tienen acceso a dispositivos tecnológicos, habilidades digitales o redes de apoyo que faciliten su uso, lo que se hace patente respecto de las mujeres migrantes. De ahí que, el acceso a la salud digital no sea solo un reto técnico, sino también un reto normativo y ético que debe ser abordado de manera integral, en un esfuerzo para que estas tecnologías sean accesibles, respetuosas de los derechos humanos y, especialmente, sensibles a las realidades particulares de colectivos vulnerables como las mujeres migrantes.

Este capítulo analiza cómo las nuevas tecnologías en salud impactan el acceso de las mujeres migrantes a la atención médica, identificando brechas, riesgos y explorando soluciones basadas en los estándares

desarrollados en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos respecto del acceso a la salud. Se trata de una cuestión que adquiere una relevancia creciente en el contexto global ante la rápida expansión de la digitalización en los sistemas de salud. Para este análisis se recurre a una revisión de los estándares y principios establecidos en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) que han orientado la protección del acceso a la salud como un derecho fundamental. A través de un enfoque normativo internacional, se exploran las posibles soluciones a los desafíos identificados. Esta exploración se desarrollará con especial atención a las medidas que los Estados deben adoptar, para asegurar que la implementación de las tecnologías en salud no incremente las desigualdades, sino que contribuya efectivamente a la inclusión de las mujeres migrantes en el sistema de salud.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es analizar cómo las nuevas tecnologías en salud impactan el acceso de las mujeres migrantes a la atención médica, identificando brechas, riesgos y explorando soluciones basadas en los estándares desarrollados en el sistema interamericano de derechos humanos respecto del acceso a la salud.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 2.2.1. Definir el concepto de acceso a la salud digital y su alcance respecto de las mujeres migrantes.
- 2.2.2. Identificar barreras específicas que enfrentan las mujeres migrantes en la utilización de tecnologías de salud digital.
- 2.2.3. Examinar el marco normativo del Sistema Interamericano de Derechos Humanos y el tratamiento jurisprudencial del derecho a la salud en el contexto de la transformación digital.
- 2.2.4. Proponer estrategias y recomendaciones para garantizar que la digitalización de los sistemas de salud sea inclusiva y accesible para las mujeres migrantes.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación combina un análisis normativo y jurisprudencial del derecho a la salud en el SIDH, con una revisión de aportes doctrinales y jurisprudenciales desarrollados en este contexto regional sobre el acceso a la salud digital y la migración. Específicamente se examinan normas y pronunciamientos jurisprudenciales relevantes desarrollados por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CorteIDH) dentro del SIDH en relación con el acceso a la salud de personas migrante y el estudio de casos sobre el impacto de la digitalización en los sistemas de salud y su accesibilidad para mujeres en situación de movilidad.

### 4. RESULTADOS

Si bien la digitalización de los sistemas de salud ha facilitado el acceso a la atención médica en muchas regiones, las mujeres migrantes siguen enfrentando desafíos estructurales que limitan su participación equitativa. Entre los principales obstáculos se identifican:

- Brecha digital y acceso desigual a la telemedicina.
- Sesgos en los algoritmos de diagnóstico y toma de decisiones.
- Barreras idiomáticas y culturales.
- Desafíos en la protección de datos y privacidad.

A partir del análisis normativo y jurisprudencial desarrollado en el ámbito interamericano de protección de los derechos humanos, se observa que dentro del SIDH se han desarrollado estándares que avanzan en el reconocimiento del acceso a la salud como un derecho de todas las personas, incluyendo a las mujeres migrantes, pero aún existen vacíos en la regulación específica sobre salud digital y su acceso por parte de los migrantes.

### 5. DISCUSIÓN

#### 5.1. ACCESO A LA SALUD DIGITAL Y SU ALCANCE RESPECTO DE LAS MUJERES MIGRANTES.

Las dos primeras décadas del siglo XXI han estado marcadas por la rápida expansión de las tecnologías digitales en la vida diaria de gran parte



de la población mundial. Estas herramientas se han integrado en una amplia variedad de ámbitos y, con el tiempo, más personas interactúan con ellas, ya sea de manera consciente o involuntaria. Uno de los sectores donde esta transformación es especialmente evidente es el de la salud. El acceso a la salud se encuentra reconocido en diversos instrumentos internacionales de derechos humanos. A nivel global, el acceso a la salud se considera crucial para la realización de otros derechos humanos, como el derecho a la vida, la igualdad y la no discriminación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su artículo 25, establece que "toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar". A partir de esta base, la salud se ha entendido no solo como la ausencia de enfermedad, sino como un derecho integral que involucra la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad de los servicios de salud.

Dentro del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, este derecho está especialmente resguardado en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), en cuyo artículo 10 se reconoce que "toda persona tiene derecho a que se respete su salud y su bienestar". Además, en su artículo 26 establece el derecho de todas las personas a la salud, reconociendo la obligación de los Estados de adoptar medidas progresivas para asegurar este derecho. Asimismo, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre en su artículo 11, subraya el derecho de toda persona a la atención médica sin discriminación y también subraya la obligación de los Estados de promover políticas y condiciones que aseguren el acceso a la atención médica adecuada. Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), que en su Artículo 12 establece:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental. (...) Las medidas que deberán adoptar los Estados Partes a fin de asegurar la plena efectividad de este derecho comprenderán las necesarias para: (...) (c) La prevención, el tratamiento y el control de las enfermedades epidémicas, endémicas, profesionales y de otra índole; (d) La creación de condiciones que aseguren a todos asistencia médica y servicios médicos en caso de enfermedad”

Otro tanto leemos en la Observación General N° 14 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que amplía la interpretación del derecho a la salud señalando que este no se limita a la ausencia de enfermedades, sino que abarca determinantes sociales de la salud, como el acceso a servicios médicos, condiciones de saneamiento, alimentación adecuada, vivienda digna y acceso a la información en salud (CDESC, 2000). Según el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Salud, en su informe de 2003, define el acceso a la salud como:

“El derecho de toda persona a disfrutar de bienes, servicios y condiciones necesarias para alcanzar el más alto nivel posible de salud física y mental, incluyendo el acceso equitativo a servicios de salud asequibles, de calidad y culturalmente apropiados, sin discriminación” (Naciones Unidas, 2003).

Este enfoque destaca la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad de los servicios de salud, asegurando que sean físicamente accesibles, económicamente asequibles, respetuosos de la diversidad cultural y de alta calidad. Ello es fundamental cuando se habla del derecho a la salud de las mujeres migrantes porque permite evaluar si los sistemas de salud realmente garantizan un acceso equitativo y no discriminatorio a los servicios médicos. Estas cualidades de los servicios de salud fueron desarrolladas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en la Observación General No. 14 (2000), al señalar que los servicios de salud deben cumplir con ciertos criterios esenciales para ser considerados efectivos en la protección del derecho a la salud. Para las mujeres migrantes, aplicar este enfoque es crucial debido a las múltiples barreras que enfrentan al acceder a la atención médica.

Respecto del acceso a la salud también se han desarrollado interesantes aportes doctrinarios. Para Toebe, el derecho a la salud se define como:

“El derecho humano que garantiza a todas las personas el acceso a bienes y servicios de salud en condiciones de igualdad y sin discriminación, implicando obligaciones para los Estados en términos de regulación, financiamiento y acceso universal” (Toebe, 1999, p. 31).

Tal definición enfatiza el papel de los Estados en la regulación y garantía del acceso a la salud, subrayando que la falta de medidas adecuadas puede constituir una violación de derechos humanos. Por su parte, Virginia Leary, define el acceso a la salud enfatizando el rol del Estado en

garantizar la equidad en el acceso a los servicios de salud y en eliminar obstáculos que dificultan su ejercicio, lo que exige:

“... la disponibilidad de servicios de salud adecuados, accesibles y culturalmente apropiados, junto con la eliminación de barreras estructurales y discriminatorias que impidan su disfrute por parte de ciertos grupos, en particular poblaciones en situación de vulnerabilidad” (Leary, 1994, p. 27).

Otro tanto, agrega Chapman, reconocida especialista en bioética y derecho a la salud, al señalar que:

“El derecho a la salud implica no solo el acceso a servicios médicos, sino también a los determinantes subyacentes de la salud, como agua potable, alimentación adecuada, vivienda digna y condiciones ambientales seguras. Requiere políticas públicas eficaces y mecanismos de rendición de cuentas para su plena realización” (Chapman, 2002, p. 37).

Esta autora resalta la interdependencia entre el derecho a la salud y otros derechos socioeconómicos, además de la necesidad de supervisión estatal para evitar desigualdades en su acceso.

Resumiendo, el acceso a la salud, según los tratados internacionales, es un derecho fundamental que implica la disponibilidad de servicios médicos y la eliminación de barreras que obstaculicen su ejercicio, particularmente para poblaciones vulnerables. Pero el acceso a la salud también comprende la eliminación de obstáculos socioeconómicos, culturales y políticos que impiden a los individuos hacer efectivo este derecho. Idea que se refuerza por los autores antes mencionados al señalar que el acceso a la salud abarca, además de los servicios médicos, los determinantes sociales y tecnológicos que permiten a las personas acceder a estos servicios.

En el contexto del acceso a la salud, emerge la noción de salud digital, como una noción en la que la tecnología juega un papel clave en garantizar el acceso equitativo a servicios de salud:

“[...] La respuesta a la pandemia ha puesto en evidencia la necesidad de introducir cambios sistémicos para lograr soluciones digitales eficaces. Estos cambios pueden dar lugar a maneras nuevas e innovadoras de cumplir el mandato del sector de la salud [...]” (OPS/OMS, 2021).

En 2005, la Asamblea Mundial de la Salud, reconociendo el impacto positivo que el avance tecnológico puede generar en todos los países por igual, no solo en la prestación de servicios médicos, sino también en la salud pública, la investigación científica y otras áreas afines, aprobó la primera resolución sobre ciber salud. Según la OMS, este término abarca de manera integral el uso de tecnologías digitales en el ámbito sanitario:

“[...] consiste en el apoyo que la utilización costoeficaz y segura de las tecnologías de la información y las comunicaciones ofrece a la salud y a los ámbitos relacionados con ella, con inclusión de los servicios de atención de salud, la vigilancia y la documentación sanitarias, así como la educación, los conocimientos y las investigaciones en materia de salud [...]” (OMS, 2005).

Aunque este documento inicial se enfocó únicamente en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el ámbito de la salud, con el tiempo surgió el concepto de salud digital. Este término abarca no solo la ciber salud, sino también otras tecnologías digitales en evolución, como el *big data*, la genómica y la inteligencia artificial, que hacen uso de la informática avanzada (OMS, 2018). En 2013, la Asamblea Mundial de la Salud aprobó una nueva resolución sobre la materia, cuyo propósito fue destacar la importancia de facilitar el intercambio eficiente de datos dentro y entre los sistemas de información sanitaria. Esto permitiría mejorar la prestación de atención médica y fortalecer dichos sistemas (OMS, 2013).

La Organización Mundial de la Salud define la salud digital como el uso de tecnologías de la información y la comunicación para mejorar el acceso a servicios de salud y la gestión de la salud, tanto a nivel individual como colectivo (2016) y ha desarrollado un arduo trabajo diseñando estrategias en esta materia (OMS, 2020, 2021a). Por su parte, la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la salud, en su informe de 2023, describe la salud digital como una herramienta clave para alcanzar la cobertura universal de salud (Naciones Unidas, 2023) y enfatiza que la salud digital debe ser inclusiva y respetar principios de privacidad, no discriminación y accesibilidad, garantizando que las nuevas tecnologías no se conviertan en una barrera adicional para aquellos que ya enfrentan desafíos en el acceso a la atención médica.

En base a lo anterior, el acceso a la salud digital no solo implica la disponibilidad de herramientas digitales, sino también la capacidad de utilizarlas de manera efectiva y en condiciones que respeten los derechos humanos, la privacidad y la autonomía de las mujeres migrantes.

Existen diversos factores que condicionan el acceso a la salud digital para mujeres migrantes como lo reseñan diversos estudios desarrollados en el ámbito regional y a nivel doméstico (Observatorio Iberoamericano de Comunicaciones Digitales, 2021; Obach, *et. al.*, 2020; Arango *et. al.*, 2024; Bernal, *et. al.* 2017; Naciones Unidas, 2019), de los que podemos mencionar: los factores socioeconómicos -íntimamente ligados a la generación de brechas de alfabetización digital y a la desigualdad económica- junto con las condiciones laborales precarias de muchas mujeres migrantes; así como los factores jurídico asociados a la falta de documentos legales y la ausencia de regulaciones claras sobre el uso de datos en salud digital así como las barreras normativas en el reconocimiento de derechos; y, los factores tecnológicos asociados al diseño no inclusivo de las plataformas de salud digital. Estos aspectos los abordaremos en la siguiente sección.

## 5.2. BARRERAS ESPECÍFICAS QUE ENFRENTAN LAS MUJERES MIGRANTES EN LA UTILIZACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE SALUD DIGITAL.

Esta sección profundiza en el tema de las barreras específicas que deben enfrentar las mujeres migrantes al intentar acceder y utilizar las tecnologías de salud digital.

La brecha digital es una de las principales barreras (Naciones Unidas, 2023) que afecta de manera desproporcionada a las mujeres migrantes. Particularmente, aquellas que provienen de contextos de bajos ingresos o que residen en áreas rurales o periféricas, donde el acceso a internet y dispositivos electrónicos es limitado. Dentro de esta brecha, la alfabetización digital es otro factor crítico que dificulta el acceso a la salud digital para muchas mujeres migrantes (OMS, 2021; García & Rodríguez, 2020). La falta de conocimientos básicos sobre el uso de plataformas digitales puede generar desconfianza y frustración, especialmente cuando estas tecnologías requieren de habilidades avanzadas,

como la navegación en portales de salud electrónicos o la interpretación de información médica en línea. Además, algunas mujeres migrantes pueden no estar familiarizadas con los sistemas de salud del país receptor, lo que complica aún más la utilización de estas tecnologías. En este contexto, la OMS destaca la importancia de la alfabetización digital para superar las barreras en el acceso a servicios de salud digital, especialmente entre las poblaciones vulnerables, incluidas las mujeres migrantes, señalando que la falta de habilidades digitales puede ser un obstáculo significativo para que estas mujeres accedan a servicios de salud eficaces y seguros en entornos digitales (OMS, 2021).

La barrera lingüística es otra dificultad significativa, ya que muchas de las plataformas de salud digital no ofrecen traducción o interfaces multilingües. Según Sasan (2020) se ha observado un menor acceso a los servicios de salud por parte de los pacientes inmigrantes en comparación con los nativos. Esta autora señala que las diferencias culturales y lingüísticas se han considerado como los principales factores que impiden este acceso y como barreras para crear una relación efectiva entre los pacientes inmigrantes y los profesionales de la salud. Ello limita la capacidad de las mujeres migrantes para acceder a información médica vital, comunicarse con profesionales de la salud o comprender las recomendaciones médicas proporcionadas a través de canales digitales.

Finalmente, las barreras legales y de estatus migratorio también juegan un papel crucial (Martínez, *et. al.*, 2015). Las mujeres migrantes, especialmente aquellas que se encuentran en situaciones irregulares o precarizadas, pueden temer que el uso de servicios de salud digital esté vinculado a su estatus migratorio. Este temor puede llevar a la reticencia a utilizar plataformas digitales por miedo a la vigilancia, deportación o la exposición de su situación ante las autoridades migratorias.

### 5.3. MARCO NORMATIVO DEL SISTEMA INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS Y SU TRATAMIENTO DEL DERECHO A LA SALUD EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL.

Como hemos señalado en la sección 5.1 de este texto, el SIDH ha reconocido el acceso a la salud como un derecho fundamental en diversos

instrumentos normativos que se han consolidado como un elemento clave para proteger la salud y la dignidad de todas las personas en la región. Se configura pues un marco normativo que contempla el deber de los Estados de garantizar el acceso a servicios de salud adecuados, accesibles y de calidad sin discriminación. Adicionalmente, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) ha interpretado dicho marco normativo, delimitando el alcance de este derecho en el marco del principio de igualdad y no discriminación, destacando la obligación de los Estados de adoptar medidas especiales para proteger a grupos en situación de vulnerabilidad, incluyendo migrantes, mujeres y poblaciones indígenas. A continuación, se presentan casos relevantes que ilustran estos aspectos.

En el caso "Poblete Vilches y otros vs. Chile" (2018), la Corte IDH reconoció por primera vez el derecho a la salud como parte integrante de los Derechos Económicos, Sociales, CULTURALES y Ambientales. La Corte determinó que el Estado chileno era responsable por no garantizar el derecho a la salud sin discriminación, especialmente considerando la situación de vulnerabilidad de las personas mayores. Bajo similares términos, en el caso "González Lluy y otros vs. Ecuador" (2015), la Corte IDH enfatizó la obligación del Estado de garantizar el acceso a servicios de salud de calidad para todos.

En relación con el reconocimiento de este derecho respecto de grupos más vulnerables, la Corte IDH también ha emitido varias sentencias que subrayan la importancia de garantizar el acceso equitativo a la salud. En el caso "Atala Riffo y niñas vs. Chile" (2012), la corte abordó la discriminación por orientación sexual en el acceso a los derechos fundamentales, incluidos los derechos a la salud. Si bien no se centró exclusivamente en la salud, la corte destacó la importancia de que los Estados adopten medidas para garantizar que todos los individuos, sin importar su identidad de género o su orientación sexual, tengan acceso a los servicios de salud y subrayó que los derechos deben ser protegidos de manera igualitaria, lo que incluye la provisión de servicios de salud adecuados y no discriminatorios. Otro caso emblemático es el "Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador" (2012), en el que la referida corte también destacó que el Estado tiene la obligación de garantizar la

igualdad en el acceso a la salud para las comunidades indígenas, respetando sus tradiciones, costumbres y formas culturales. La Corte IDH destacó el deber del Estado de adoptar medidas especiales para garantizar que pudieran recibir atención adecuada. Por su parte, en el Caso "Yatama vs. Nicaragua" (2005), la referida corte abordó la discriminación en el acceso a los derechos políticos y sociales de las comunidades indígenas y destacó que las políticas públicas deben incluir medidas que aseguren el acceso a la salud y otros servicios básicos. La Corte IDH señaló que las barreras de acceso a la salud para estas comunidades eran una manifestación de discriminación estructural, que debía ser superada a través de políticas públicas inclusivas y eficaces. Asimismo, en el caso "Yakye Axa vs. Paraguay" (2005), la aludida corte reafirmó la obligación del Estado de adoptar medidas adecuadas para garantizar el acceso a la salud e interpretó que el acceso a la salud no debe depender de la posición social o económica, sino que debe ser garantizado como un derecho fundamental para todos. Finalmente, en el caso "Personas Dominicanas y Haitianas Expulsadas vs. República Dominicana" (2014), la Corte IDH abordó la expulsión colectiva de personas de ascendencia haitiana de la República Dominicana y determinó que el Estado violó múltiples derechos, incluyendo el derecho a la salud, al no proporcionar atención médica adecuada a las personas migrantes y expulsadas, subrayando la obligación de los Estados de garantizar el acceso a servicios de salud sin discriminación por origen nacional o estatus migratorio.

La Corte IDH también ha emitido diversas opiniones consultivas que, aunque no abordan directamente el derecho a la salud, sí tratan temas relacionados que pueden tener implicaciones en su protección. Esta corte ha desarrollado consideraciones sobre la protección integral de los derechos de los menores que pueden tener implicaciones indirectas en el derecho a la salud:

“86. En suma, la educación y el cuidado de la salud de los niños suponen diversas medidas de protección y constituyen los pilares fundamentales para garantizar el disfrute de una vida digna por parte de los niños, que en virtud de su inmadurez y vulnerabilidad se hallan a menudo desprovistos de los medios adecuados para la defensa eficaz de sus derechos” (Corte IDH, OC-17/2002).



La Corte IDH se ha centrado en la necesidad de adoptar medidas de protección integral de los derechos de los niños y niñas migrantes que propendan al acceso a la salud:

“104. En esta línea, resulta necesario que el Estado receptor de la niña o del niño evalúe, a través de procedimientos adecuados que permitan determinar de forma individualizada su interés superior en cada caso concreto, la necesidad y pertinencia de adoptar medidas de protección integral, incluyendo aquellas que propendan al acceso a la atención en salud, tanto física como psicosocial, que sea culturalmente adecuada y con consideración de las cuestiones de género” (Corte IDH, OC-21/14).

Si bien su enfoque principal es la migración infantil, las consideraciones sobre la protección integral de los derechos de los menores tienen implicaciones indirectas en el derecho a la salud:

“”229. En esta línea, esta Corte ya ha resaltado la vinculación directa e inmediata que existe entre los derechos a la vida y a la integridad personal con la atención a la salud humana... Así, la expulsión o devolución de una persona podría considerarse violatoria de las obligaciones internacionales, dependiendo de las circunstancias concretas de la persona en particular, en casos en que dicha medida redunde en la afectación o el deterioro grave de la salud de la misma o, incluso, cuando pueda derivar en su muerte” (Corte IDH, OC-17/02).

Finalmente, la corte IDH ha abordado la relación entre el medio ambiente y los derechos humanos:

“54. ... el Consejo de Derechos Humanos ha identificado amenazas ambientales que pueden afectar, de manera directa o indirecta, el goce efectivo de derechos humanos concretos, afirmando que i) el tráfico ilícito y la gestión y eliminación inadecuadas de productos y desechos tóxicos y peligrosos constituyen una amenaza grave para los derechos humanos, incluidos el derecho a la vida y a la salud” (Corte IDH, OC-23/17).

De la revisión anterior se desprende que la Corte IDH ha desarrollado un estándar sólido en materia de acceso a la salud, basado en el principio de igualdad y no discriminación, estableciendo la obligación de los Estados de adoptar medidas especiales para garantizar el acceso efectivo de grupos en situación de vulnerabilidad, como migrantes, mujeres y comunidades indígenas. En este marco, ha determinado que el derecho a la salud debe ser garantizado sin distinción alguna, asegurando la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad de los servicios de salud para toda la población. Asimismo, ha enfatizado la necesidad

de adoptar políticas eficaces e inclusivas que eliminen las barreras estructurales que impiden el acceso equitativo a la atención médica, especialmente para comunidades históricamente excluidas. La Corte ha reconocido que los Estados deben garantizar el acceso a la salud respetando tradiciones, costumbres y formas culturales. Además, ha señalado que la prestación de servicios de salud no puede depender de la posición socioeconómica de las personas, sino que debe ser reconocida como un derecho fundamental. De igual manera, los Estados tienen la obligación de asegurar que el acceso a la salud no esté condicionado por el origen nacional o el estatus migratorio de las personas, garantizando un trato igualitario. Finalmente, la Corte ha destacado que el derecho a la salud está intrínsecamente vinculado con la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, reconociendo que las decisiones en materia de salud pueden tener un impacto significativo en su desarrollo y bienestar. Sin embargo, a pesar de estos avances en el reconocimiento del derecho a la salud, existen vacíos regulatorios cuando se trata de su implementación en el contexto de la transformación digital y la migración. Estos vacíos pueden agruparse en tres niveles:

#### 5.3.1. Falta de regulaciones específicas sobre salud digital en el SIDH.

El SIDH ha abordado el derecho a la salud principalmente en términos de acceso a servicios básicos, disponibilidad de infraestructura y no discriminación. No obstante, en el desarrollo normativo del SIDH no observamos un marco normativo claro sobre salud digital y sus implicaciones en la protección de derechos humanos: no se han desarrollado regulaciones específicas en el ámbito del acceso equitativo a tecnologías de salud, como la telemedicina, la inteligencia artificial en diagnóstico médico o el uso de *big data* en salud pública. El uso de herramientas digitales en salud sin una regulación clara puede generar nuevas desigualdades en el acceso, especialmente para mujeres migrantes que enfrentan barreras digitales, lingüísticas y administrativas. Esta falencia deja a discreción de cada Estado la forma en que implementa estas tecnologías, lo que puede ampliar brechas preexistentes en lugar de reducirlas.

### 5.3.2. Débil protección del derecho a la salud de personas migrantes en el acceso digital.

Aunque la Corte IDH ha establecido que los Estados deben garantizar el acceso a la salud sin discriminación a todas las personas, incluidas las migrantes, en la práctica, las políticas sanitarias digitales no suelen contemplar a las personas en movilidad. Muchos Estados no han desarrollado estrategias para que las mujeres migrantes puedan acceder a plataformas de telemedicina, lo que restringe su derecho a la salud. Por ejemplo, en algunos países de la región, observamos que los servicios de telemedicina exigen documentación o identificación nacional, excluyendo a migrantes en situación irregular. En muchos casos, los sistemas de salud digital no están diseñados para atender diferencias idiomáticas y culturales, dificultando la comunicación efectiva entre médicos y pacientes migrantes. Y no existen regulaciones que obliguen a los Estados a garantizar capacitación digital para acceder a servicios de salud online, dejando fuera a mujeres migrantes que no tienen habilidades tecnológicas.

### 5.3.3. Riesgos en la protección de datos y vigilancia de mujeres migrantes en sistemas de salud digital.

Otro vacío normativo en el SIDH es la falta de regulación específica sobre la protección de datos de mujeres migrantes en entornos de salud digital. El uso de tecnologías como la inteligencia artificial en diagnóstico médico y el almacenamiento de historiales clínicos digitales plantea riesgos en materia de privacidad y posibles usos indebidos de la información.

Las mujeres migrantes pueden enfrentar una vulnerabilidad doble pues sus datos de salud pueden ser utilizados para otros fines, como control migratorio, poniendo en riesgo su permanencia en el país. Además, la falta de regulaciones sobre sesgos en algoritmos médicos puede afectar la precisión de diagnósticos para poblaciones diversas, dado que muchos sistemas de inteligencia artificial (IA) han sido entrenados con datos de poblaciones mayoritariamente locales y no consideran variables interculturales.

De ahí que podamos señalar que, pese al incremento exponencial del uso de las tecnologías en el ámbito de la salud, el SIDH aún no ha

desarrollado un estándar robusto que oriente a los Estados sobre cómo deben protegerse los datos de personas migrantes en entornos de salud digital y qué mecanismos deben implementarse para evitar la discriminación en el uso de IA en salud.

#### 5.4. ESTRATEGIAS Y RECOMENDACIONES PARA GARANTIZAR QUE LA DIGITALIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE SALUD SEA INCLUSIVA Y ACCESIBLE PARA LAS MUJERES MIGRANTES.

La digitalización de los sistemas de salud presenta oportunidades para mejorar el acceso a la atención médica, pero también puede profundizar desigualdades si no se diseñan estrategias que aborden las barreras estructurales que enfrentan las mujeres migrantes. Para garantizar un sistema de salud digital inclusivo, se requieren medidas normativas, tecnológicas y sociales que garanticen el acceso equitativo. A continuación, se presentan algunas estrategias clave:

##### 5.4.1. Garantizar el acceso universal a las tecnologías de salud digital

Es fundamental que los Estados adopten medidas que permitan a todas las personas, independientemente de su estatus migratorio, acceder a herramientas digitales de salud. Esto incluye garantizar la disponibilidad de dispositivos y conectividad en comunidades vulnerables. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), la falta de acceso a tecnología es una de las principales barreras para el uso efectivo de la telemedicina y otros servicios de salud digital. Por ello, planteamos algunas sugerencias para avanzar en esta materia:

##### Implementar políticas de alfabetización digital en salud

Estas políticas deben integrarse en programas de educación comunitaria para mujeres migrantes. Estudios han demostrado que la falta de conocimientos sobre el uso de plataformas digitales de salud puede ser una barrera significativa para su adopción (Van Kessel et al., 2022). Los programas de capacitación en el uso de aplicaciones de salud, teleconsulta y sistemas de registro digital pueden reducir estas desigualdades.

#### 5.4.1.2. Superar barreras lingüísticas y culturales en plataformas digitales

Los sistemas de salud digital deben diseñarse con enfoques multilingües e interculturales para evitar la exclusión de mujeres migrantes. Organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han enfatizado la importancia de la diversidad lingüística en servicios públicos digitales para evitar la discriminación indirecta (Naciones Unidas, 2020). Esto implica el desarrollo de aplicaciones y plataformas con traducción en tiempo real, asistencia en múltiples idiomas y contenido adaptado culturalmente.

#### 5.4.1.3. Protección de datos y privacidad para poblaciones migrantes

Las mujeres migrantes pueden enfrentar riesgos específicos de vigilancia y discriminación cuando acceden a plataformas digitales de salud. La Corte IDH ha señalado que la protección de datos personales en sistemas digitales es crucial para garantizar el derecho a la salud sin temor a represalias migratorias (Corte IDH, 2022). Avanzar en la implementación de normativas en el ámbito regional Interamericano resulta necesario. Ejemplos de otras latitudes, como el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la Unión Europea que pueden servir como modelo para proteger la información de pacientes migrantes.

#### 5.4.2. Enfoques interseccionales en políticas públicas de salud digital

Las políticas de salud digital deben considerar un enfoque interseccional que contemple género, migración y desigualdad socioeconómica. Es necesario que los Estados adopten estrategias específicas para garantizar que los sistemas de telemedicina sean accesibles para mujeres en situación de movilidad humana, incluyendo la provisión de servicios de salud digital gratuitos y adaptados culturalmente (UNICEF, 2023). Para garantizar que la digitalización de los sistemas de salud sea inclusiva y accesible para las mujeres migrantes, es imprescindible adoptar un enfoque basado en derechos humanos, equidad e inclusión digital. Solo a través de un marco normativo sólido y el desarrollo de tecnologías inclusivas se podrá garantizar el derecho a la salud digital para todas las personas, sin discriminación.

## 6. CONCLUSIONES

El acceso a la salud digital debe ser entendido como un derecho humano que garantice la inclusión de mujeres migrantes en los sistemas sanitarios. Para lograrlo, es necesario:

- Diseñar políticas de telemedicina inclusivas, con acceso a traducción e intérpretes interculturales;
- Implementar mecanismos de regulación de Inteligencia Artificial para evitar sesgos en los sistemas de salud digital;
- Desarrollar estrategias de alfabetización digital en salud para reducir las brechas de acceso;
- Garantizar la protección de datos personales de mujeres migrantes en sistemas digitales de salud.

Se trata de un reto aún pendiente: lograr que las tecnologías en salud sean una herramienta para la inclusión y no un nuevo mecanismo de exclusión para las mujeres migrantes.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente capítulo ha sido financiado por el proyecto ANID FONDECYT de Iniciación N° 11241495 titulado: "Identidad cultural en el acceso a la justicia de las mujeres migrantes: problemas y estándares para la regulación en Chile"(2024-2027).

## 8. REFERENCIAS

- Arango Valencia S, Pérez Arias S, Barrientos Gómez JG, Gómez Ramírez MC, Luna IF (2024). Desafíos de la inclusión digital de la mujer en una zona en condiciones de vulnerabilidad en Colombia. *Rev Panam Salud Publica*, 48(e1-8). [bit.ly/4IPySKj](https://bit.ly/4IPySKj)
- Bernales M, Cabieses B, McIntyre AM, Chepo M (2017). Desafíos en la atención sanitaria de migrantes internacionales en Chile. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 34(2), 167-75. doi: 10.17843/rpmesp.2017.342.2510. <https://bit.ly/4lrL4sD>

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC). (2000). *Observación General N° 14 sobre el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 12 del PIDESC)*. Naciones Unidas. [bit.ly/4ceePIX](https://bit.ly/4ceePIX)
- Chapman, A. (2002). Core Obligations Related to the Right to Health. In A. Chapman & S. Russell (Eds.), *Core Obligations: Building a Framework for Economic, Social and Cultural Rights* (pp. 35-58). Intersentia Publishers.
- García, M., & Rodríguez, L. (2020). Alfabetización digital y acceso a la salud en poblaciones vulnerables: Un estudio sobre mujeres migrantes. *Revista Internacional de Tecnologías para la Salud*, 15(3), 45-58. [bit.ly/3QWtTBq](https://bit.ly/3QWtTBq)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023). *Niñas y adolescentes, migrantes, refugiadas y desplazadas en América Latina y el Caribe*. UNICEF. [bit.ly/4iGMyx8](https://bit.ly/4iGMyx8)
- Leary, V. (1994). The Right to Health in International Human Rights Law. *Health and Human Rights*, 1(1), 24-56. <https://llnq.com/8KG7x>
- Martínez O, Wu E, Sandfort T, Dodge B, Carballo-Dieguez A, Pinto R, Rhodes R, Moya E, Chavez-Baray S (2015). Evaluating the Impact of Immigration Policies on Health Status Among Undocumented Immigrants: A Systematic Review. *J Immigrant Minority Health*, 17, 947–970. <https://llnq.com/AVRVm>
- Naciones Unidas. (2003). *Informe del Relator Especial sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud, Paul Hunt (E/CN.4/2003/58)*. <https://encr.pw/JgoPy>
- Naciones Unidas. (2019). *Informe del Relator Especial sobre el Derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental. A/HRC/44/48*. <https://llnq.com/5YCDr>
- Naciones Unidas. (2020). *Digital Inclusion for All: Bridging the Digital Divide in Health Services*. <https://llnq.com/9opO5>
- Naciones Unidas (2023). *Innovación digital, tecnologías y derecho a la salud Informe de la Relatora Especial sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental A/HRC/53/65*. <https://encr.pw/sOSHZ>
- Observatorio Iberoamericano de Comunicaciones Digitales (2021). *Resultados del Barómetro de la Brecha Digital Social*. <https://llnq.com/8O3NW>
- Obach A, Hasen F, Cabieses B, D'Angelo C, Santander S. (2020). Conocimiento, acceso y uso del sistema de salud en adolescentes migrantes en Chile: resultados de un estudio exploratorio. *Rev Panam Salud Publica*, 44(e1-7). <https://encr.pw/uXrqe>

- OMS. (2005). *WHA58.28 Cibersalud*. <https://encr.pw/gJyaO>
- OMS. (2013). *WHA66.24 Normalización y compatibilidad en materia de cibersalud*. <https://encr.pw/olGRO>
- OMS. (2018). *A71/20 Salud Uso de tecnologías digitales apropiadas en la salud pública. Informe del Director General*. <https://1lnq.com/wOzDW>
- OMS. (2020). *WHA73(28) Estrategia mundial sobre salud digital*. <https://acortar.link/s0dlb4>
- OMS. (2021). *Digital health and the importance of digital literacy: Addressing health disparities among migrant populations*. World Health Organization. <https://acortar.link/6Ly7B1>
- OMS. (2021a). *Global strategy on digital health 2020-2025*. <https://acortar.link/Mfl3Sw>
- OPS/OMS. (2021). *CD/59/6 Hoja de ruta para la transformación digital del sector de la salud en la Región de las Américas, 59° Consejo Directivo / 73a Sesión del Comité Regional de la OMS para las Américas*. Original en inglés. <https://acortar.link/0sGTaT>
- Sasan R. (2020). Impact of Language Barriers on Access to Healthcare Services by Immigrant Patients: A systematic review. *Asia Pacific Journal of Health Management*, 15(1):35-48
- Toebe, B. (1999). *The Right to Health as a Human Right in International Law*. Intersentia Publishers.
- Van Kessel, R., Wong, B. L. H., Clemens, T., Brand, H. & van der Meulen, R. (2022). Digital health literacy as a super determinant of health: More than simply the sum of its parts. *Frontiers in Public Health*, 10, 878067. <https://acortar.link/S2Apiv>

## JURISPRUDENCIA CORTE IDH

- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). (2002). *Opinión Consultiva OC-17/02. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño*. San José, Costa Rica. Sentencia de 28 de agosto de 200. Serie A No. 17. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Yakye Axa vs. Paraguay*. Sentencia de 17 de junio de 2005. Serie C No. 125. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Yatama vs. Nicaragua*. Sentencia de 23 de junio de 2005. Serie C No. 127. <https://acortar.link/4o47Lk>



- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). *Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador*. Sentencia de 25 de junio de 2012. Serie C No. 245. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). *Atala Riffo y niñas vs. Chile*. Sentencia de 24 de febrero de 2012. Serie C No. 239. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2014). *Personas Dominicanas y Haitianas Expulsadas vs. República Dominicana*. Sentencia de 28 de agosto de 2014. Serie C No. 282. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). (2014). *Opinión Consultiva OC-21/14. Derechos y Garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional. San José, Costa Rica*. Sentencia de 19 de agosto de 2014. Serie A No. 21. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *González Lluy y otros vs. Ecuador*. Sentencia de 1 de septiembre de 2015. Serie C No. 298. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Poblete Vilches y otros vs. Chile*. Sentencia de 8 de marzo de 2018. Serie C No. 349. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2017). *Opinión Consultiva OC-23/17. Medio Ambiente y Derechos Humanos*. San José, Costa Rica. Sentencia de 15 de noviembre de 2017. Serie A No. 23. <https://acortar.link/4o47Lk>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2022). *Caso Beatriz y otros vs. El Salvador*. San José, Costa Rica. Sentencia de 29 de noviembre de 2022. Serie C No. 549. <https://acortar.link/4o47Lk>

BLOQUE IV.

EDUCACIÓN STEM Y ARTES VISUALES DIGITALES:  
PRESENCIA Y VISIBILIDAD DE LAS MUJERES

---

## MUJERES ARTISTAS VISUALES: LA APORTACIÓN DE LO DIGITAL

---

ANA SEDEÑO-VALDELLOS  
*Universidad de Málaga*

### 1. SITUACIÓN Y PROBLEMÁTICA DE LA ARTISTA VISUAL

El mayor problema de la labor artística femenina es la invisibilización histórica que se extiende con su inercia hasta el día actual. Desde siempre su trabajo y tesón, sus propuestas expositivas y sus producciones han ido quedando relegadas detrás de sus homólogos masculinos, que lograban los mejores espacios. La representación y forma de visibilidad se han visto mermadas durante toda la historia del arte y la producción visual. Las artistas han ocupado un menor reconocimiento y ello ha generado una inercia de invisibilidad que alimentaba los problemas.

Cuando esta labor se ha profesionalizado, esto ha venido complementado por una notable brecha salarial. Las mujeres ganan menos que los hombres por el mismo trabajo. Al igual que en otros campos, las mujeres artistas enfrentan una notable brecha salarial. Las mujeres ganan, de promedio, menos que los hombres por trabajos similares. Esto puede deberse tanto a las barreras históricas para acceder a las mismas oportunidades que los hombres como a una valoración diferente de sus obras en el mercado del arte.

Otro problema explícito en torno a su participación como artista llega de los estereotipos en torno a los temas y las representaciones que ellas mismas abordan en sus cuadros. Este sistema contextual las lleva a exponer en una franja estrecha de producción en torno al arte decorativo, la maternidad, la feminidad... esto a menudo reduce su horizonte temático.

Además, históricamente, las mujeres artistas no han contado con el apoyo institucional que compense la situación descrita. No es hasta

hace poco que no se ha restablecido mecanismos de compensación que permitan que las mujeres creen. La falta de paridad en comisiones de compra, festivales, regalos o comités de curaduría perpetúa una situación desigual.

Con escasa visibilidad y en contraste con sus compañeros masculinos artistas, las mujeres enfrentan barreras sociales y profesionales que les impiden seguir desarrollando una formación que les permita avanzar en sus carreras. Menores vías de promoción, de contacto y red están detrás como causas estructurales de este tema.

De manera paralela, las mujeres artistas suelen enfrentarse a la dificultad de equilibrar su vida profesional con la maternidad o las responsabilidades familiares. Esto afecta especialmente a la continuidad de su carrera, la visibilidad y la producción artística. La falta de estructuras de apoyo, como residencias artísticas que ofrezcan facilidades para madres o programas que integren la maternidad como parte del proceso artístico, limita las oportunidades para muchas artistas.

La visibilidad de las mujeres en las artes visuales ha sido una de las áreas de mayor activismo feminista. En España, como en muchos otros países, artistas y colectivos feministas han luchado por la igualdad de representación. La creación de espacios de arte alternativos, como galerías independientes y colectivos feministas, ha sido una de las formas en las que se ha intentado remediar la situación de invisibilidad.

Variados son los estudios y trabajos teóricos que desarrollan algunas de estas problemáticas, como los planeados por instituciones o por colectivos. En *Making Art Work: An Economic Study of Professional Artists in Australia* (Throsby y Petetskaya, 2017), un estudio económico sobre los artistas profesionales en Australia, los investigadores hallaron que, de los 48 000 artistas profesionales registrados en Australia en 2016, el 51 % eran mujeres, es decir el mismo porcentaje que en 1993.

En Alemania, de los 186 220 artistas que eran, a principios de 2018, miembros de la Kunstlersozialkasse alemana, el 48% eran mujeres. Existe una cierta igualdad entre mujeres y hombres en los grupos de edades comprendidas entre los 30 y los 60 años. En 2016, se estimaba que 1,6 millones de personas trabajaban en las industrias culturales y creativas alemanas y, por lo tanto, los artistas volvían a ser el 11-12 por ciento

de ese total. Un estudio realizado en Suecia en 2016 reveló que el 48% de los artistas en 2014 eran mujeres, en comparación con el 45% del decenio anterior, y en las categorías de edad de 20 a 66 años los resultados mostraron una aparente igualdad. Se pueden no obstante observar desequilibrios significativos a nivel sectorial. En Australia y Alemania, las mujeres estaban infrarrepresentadas en el sector musical (45 % en Australia, 40 % en Alemania) y sobrerrepresentadas en el sector de la escritura (65 % en Australia, 54 % en Alemania) (Unesco, 2019, p. 8).

La precarización de la actividad, el abandono, o la escasa visibilización del trabajo en diferentes momentos de la vida de los artistas visuales se acentúa en el caso de la mujer, como han demostrado sucesivos estudios. Problemas de escasa promoción profesional, obligación en la autogestión y todos los asociados son los que se vuelven paralelos a la precariedad (Zafra, 2017; Mitchell y Karttunen, 1992; Aramburu et al., 2012). Todos llegan a similares conclusiones en torno a las consecuencias que eso tiene en sus vidas (Pérez-Ibáñez y López-Aparicio, 2017; Pérez-Ibáñez y López-Aparicio, 2018; Bocart et al. 2021):

Una menor cotización a la Seguridad Social, provocada por unos ingresos más irregulares y menos predecibles, ingresos que son, además, más bajos que los de los hombres; mayor número de mujeres con carga familiar, ya sea en familias monoparentales con hijos o con personas mayores a su cargo, pero también mayor dependencia económica dentro de la unidad familiar; una situación fiscal también más precaria, con un número significativamente más alto de desempleadas, lo que explica la inferior cotización a la Seguridad Social; menos número de mujeres con relaciones estables con galerías de arte, lo que lleva a las artistas a buscar espacios alternativos de exposición y venta, y conlleva también precios de venta notablemente más bajos que los precios medios de los hombres. En definitiva, una situación alarmante que debe ser revisada (Pérez-Ibáñez y López-Aparicio, 2019, p. 912).

Todo este conjunto de elementos de desigualdad estructural de gran violencia sobre la mujer y su agenda personal y profesional actúa de manera general. Poder pensar de manera autónoma significa entender cualquier tipo de dominación normalizada en nuestro ecosistema y actuar respecto a ella, como dice Almudena Hernando (2015). “Ser feminista no significa sólo luchar de forma activa por la igualdad, es colocarse como sujetos en una posición autónoma y ajena a cualquier tipo de dominación, y de autoritarismo, y por lo tanto difiere de esa manera, sutil y subordinada en la que se está enseñando a entender el mundo a las mujeres” (Hernando, 2015, p. 15). Vanessa Cejudo (2018) también identifica esta

lucha como la central del feminismo, para poder crear un espacio propio, seguro y mínimamente compatible con la creación en libertad.

Efectivamente, el panorama de las mujeres artistas en las artes visuales en España en los últimas décadas es perfectamente descrito por la creación y actividad de la asociación MAV, fundada en 2009 como “un grupo de profesionales en el sector de las artes visuales en España: artistas, críticas, coleccionistas, comisarias, diseñadoras de montaje de exposiciones(..) una asociación interprofesional y de ámbito estatal sin ánimo lucrativo” (MAV, 2025). Muchas asociaciones tienen un enfoque hacia el patrimonio, la actividad museística, pero ninguna había con la creación como foco. MAV tiene cartelera de exposiciones y monitorea todo tipo de datos sobre titularidad y autoría de exposiciones (Cuesta-de-la-Cal, 2020).

En la asociación se percibió que había que empujar las transformaciones de género en el mundo del arte sobre todo después de la crisis de 2008. El colectivo ha ayudado a impulsar ayudas para la transformación del mundo artístico, el empuje a la ley de igualdad con un apartado específico, el desarrollo del estatuto del artista que forje cambios del régimen fiscal... Una de las últimas aportaciones se ha concretado en el Observatorio de Igualdad de Género en la Cultura en el Ministerio de Cultura, con informes que se realizan con otras asociaciones como Clásicas y Modernas o CIMA (Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales), con muchos objetivos, entre ellos el de profundizar en el feminismo interseccional en artes visuales.

La asociación tiene como objetivo hacer cumplir la Ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, 2007) que desarrolla el artículo 14 de la Constitución Española y la aplicación práctica de esta filosofía en las instituciones públicas. En su artículo 26, dice textualmente respecto a la igualdad en el ámbito de la creación y producción artística e intelectual:

Las autoridades públicas, en el ámbito de sus competencias, velarán por hacer efectivo el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en todo lo concerniente a la creación y producción artística e intelectual y a la difusión de la misma. Para ello se llevarán a cabo diversas actuaciones en honor a la promoción de mujeres en cultura combatiendo su discriminación estructural (3/2007: Ley Orgánica Art. 26).

En torno a la situación de la mujer artista en España, en arte contemporáneo hay que apreciar una importante diferencia entre el norte y el sur del territorio: Galicia, País Vasco y Cataluña mantienen una política artística más igualitaria, impulsadas por instituciones como el Museo Reina Sofía y el Museo Guggenheim de Bilbao han trabajado para mejorar la inclusión de mujeres artistas en sus colecciones. Sin embargo, en el sur también se cuenta con un importante foco referente de organización y activación. Con datos de la ciudad capital de la Costa del Sol, el artículo *Mujeres creadoras en el sistema del arte de Málaga (2008-2020). Resumen del informe de la Asociación Colectiva Observatorio Cultural Feminista* (Garnelo et al., 2021, 47). en este contexto se puede citar también muchos agentes culturales y académicos como el Instituto Universitario de Investigación de Género e Igualdad (IGIUMA), bajo la dirección de Maite Mendez, con un trabajo ingente de visibilización de toda la actividad interdisciplinar de las mujeres artistas tanto histórico como el realizado en la actualidad. Este instituto es un centro de referencia en los estudios de género. Sin embargo, en el tejido cultural destacan también la RIAF, Red de Investigación en Arte y Feminismos, MAGA, de Galerías de Arte profesionales; FAMA, de Fotografías Artistas de Málaga y ICC, Plataforma Sectorial de Industrias Culturales de Málaga. El estudio *Aportaciones al conocimiento de la presencia de las mujeres en el ecosistema expositivo de Andalucía (2008-2018)* (Rodríguez Ortega et al., 2020), ha descrito una situación que sigue descompensada en casi todas las variables que tienen que ver con los espacios de exposición: si bien se puede encontrar una mejora:

Desde el inicio de la pandemia del COVID19, emerge con fuerza un triángulo cuyos vértices son lo local, la red y la persona artista como verdaderos protagonistas de un cambio que empieza por lo individual. Creemos que muchos de estos espacios dirigidos por artistas están trabajando teniendo en cuenta estas tres variables, además de apostar por la artesanía, cerámica y textil principalmente” (Garnelo et al., 2021, p. 47)

## 2. LO DIGITAL COMO CONCEPTO AL SERVICIO DEL ARTE FEMENINO

El papel de las mujeres en las artes visuales ha sido históricamente subestimado, pero en la era digital su visibilidad ha crecido de manera

significativa, gracias a plataformas como Instagram, Tiktok, y Pinterest, convertidas en plataformas donde gestionar su propia visualidad y trabajo.

Sin embargo, La máxima referencia en la reflexión sobre lo digital como revolución epistemológica aplicada a los intereses de las mujeres se llama Griselda Pollock, cuyo trabajo *Encuentros en el museo feminista virtual. Tiempo, espacio y el archivo*, (2010) supone una auténtica modificación cuando propone un modo feminista de leer la historia del arte y cómo esta puede reinterpretarse gracias a estas herramientas digitales, que pueden problematizar e interrogar la cultura patriarcal desde otras maneras de hacer y ver.

Según la autora, una historia digital del arte feminista es posible y podría construir una mirada diferente a toda la historia del arte, que adquiriría otros matices con la incorporación de nuevos artistas, hombres y mujeres. Lo digital aquí deja de ocupar lugar literal para convertirse en un enfoque con el que mirar la historia del arte.

El Museo feminista virtual es un laboratorio de investigación. Contradice las narrativas heroicas, nacionalistas y formalistas de la historia del arte para descubrir otros significados al atreverse a tramar redes e interacciones transformativas entre imágenes montadas de manera diferente en conversaciones enmarcadas por el análisis y la teoría feminista. (...) Es una exposición virtual en la que podemos rastrear el movimiento de cuestiones en torno a la sexualidad, la diferencia sexual y la representación del cuerpo (Pollock, 2010, p. 55-56).

La propia Pollock establece su trabajo en torno a 7 Salas donde incorpora todo tipo de referencias visuales a modo de archivo, un concepto esencial en la propuesta de la autora, y heredado de la tradición de la cultura visual proveniente de las vanguardias. Aby Warburg y Benjamin componen el dueto que sacó provecho a nuevas ideas respecto a las imágenes de la historia del arte, desafiando el esteticismo clásico para convertirlas en potencia. Esta problematización es la que retoma Pollock para proponer un museo feminista virtual, futurible, ideal e irónico, pero basado en la acumulación y reinterpretación de las imágenes como archivo:

Los archivos son importantes. Lo que se incluye en ellos da forma para siempre a nuestro pensamiento de lo que fuimos y por consiguiente, de lo que podríamos ser. La ausencia de historias de mujeres en los archivos del mundo ha definido una visión de lo humano sobre el patrón de



una masculinidad privilegiada. La autodefinición de la humanidad requiere que desafíemos esta visión. El museo como concepto es un concepto de archivo (Pollock, 2010, p. 59).

Este potencial emancipador alcanzó a las mujeres y se mantuvo en las segundas vanguardias. El video y performance incorporaron a las mujeres al sistema del arte y les dio visibilidad. Los sitios webs y sus capacidades multimedia tienen muchas potencialidades para desarrollar un arte feminista (Greenberg, 2019), permiten descubrir artistas e historias, permiten recursos de acceso abierto, creación de plataformas, la digitalización de materiales que luego pueden ser accesibles desde cualquier lugar. Internet se desarrolló como herramienta privilegiada para la participación (De Miguel, 2017, p. 207).

La mayoría de los sitios web de exposiciones no se producen como historia, sino que se convierten en historia. Una vez que las exposiciones terminan, los sitios web permanecen en línea como alternativas “permanentes” y accesibles a las historias de exposiciones existentes en formato impreso. Además, debido a las posibilidades ampliadas de lo que se puede registrar y presentar en línea, los sitios web de exposiciones ofrecen modelos viables para documentar y analizar las exposiciones de manera diferente (Greenberg, 2015, p. 471).

Amelia Jones (2010) ha subrayado cómo se pueden interaccionar estos dos grandes bloques, como demanda y poiesis de futuro, como dicen Kathy Brown y Elspeth Mitchell en *Feminist digital art history* (2020). Las dos posibilidades más completas para contrarrestar esta situación son redes y cartografía, como discusión anticipatoria a metodologías que informan la historia del arte digital. Sin embargo, además, algunas cuestiones prácticas son transversales a todas las aplicaciones de lo digital al arte de mujeres (Brown y Mitchell, 2020) que se derivan. Ningún intento por lograr objetivos a través de esta reconceptualización de la historia y del arte de mujeres, modificándola mediante la creación de nuevos archivos, puede realizar sin una serie de cuestiones instrumentales básicas. En primer lugar, es necesario etiquetar efectivamente material existente, en segundo lugar hay que realizar una gran digitalización de recursos y por último la creación e implementación de estrategias para mantener los materiales. Sin ellas, todas las labores serán en vano.

Son precisamente estas estructuras ideológicas y culturales las que han sido abordadas por las críticas feministas, queer y decoloniales de la historia del arte. La digitalización de obras de arte y textos de artistas feministas, mujeres e individuos marginados u oprimidos, y la creación de un vocabulario adecuado para los metadatos adjuntos a dichas obras, es un componente importante de la construcción de una historia del arte digital feminista. En los proyectos mencionados anteriormente, el mapeo se utiliza para visibilizar las historias de artistas y colectivos artísticos feministas con el fin de examinar las interacciones entre individuos y grupos (Brown y Mitchell, 2020, p. 8).

### 3. APLICACIONES DE LO DIGITAL AL ARTE FEMININO

Dos elementos metodológicos básicos de la teoría del museo virtual de Griselda Pollock son las redes y la cartografía, principales mecanismos que dan forma a las recientes aplicaciones de lo digital hacia un objetivo de empoderamiento, visibilización y recuperación de un puesto igualitario en el trabajo de arte digital... Muchas artistas ya consolidadas aunque también en las primeras etapas de su carrera, han puesto su atención en la formación en estas herramientas para gestionar su propia visibilidad y tener acceso a sistemas de publicación y relación con el espectador.

#### 3.1. INDICES EN LÍNEA Y GALERÍA VIRTUAL

Las mujeres artistas han empleado lo digital para crear índices en línea que cartografíen toda la actividad femenina ya sea a través de plataformas dependientes de exposiciones ya como vertiente femenina de museos completos: esto se concreta en recopilaciones en forma de galería virtual.

Por esto, los índices en línea de artistas mujeres y exposiciones feministas, que se han multiplicado en los últimos años, han venido a revolucionar la labor comisarial y cómo debe entenderse la historia del arte. La hegemonía patriarcal para nombrar a los artistas, estilos y movimientos importantes que se explicita en la estructura de museos y exposiciones tiene con ellos una oposición en forma de mirada novedosa, de cuestionamiento de criterios de inclusión y exclusión.

En primer lugar, es necesario nombrar a AWARE (Archivo de Mujeres Artistas, Investigación y Exposiciones), sitio web que busca restaurar la presencia de mujeres artistas del siglo XX con una función de creación

de archivo, la digitalización de imágenes, obras, recopilación de biografías y organización de todo tipo de simposios, coloquios y actividades para visibilizar el arte de mujeres, con un índice que perfila las biografías de las artistas femeninas nacidas entre 1860 y 1972. AWARE es un proyecto de colaboración vivo que solicita contribuciones al público y tiene dos premios, el prix Nouveau Regard para una artista emergente y el premio honorífico para una reconocida. Muy similar es Art+ Feminism, que organiza editatons para visibilizar el trabajo de mujeres artistas. N. Paradoxa es un colectivo similar dirigido desde el Reino Unido por Katy Deepwell, que tiene un repositorio en línea con enlaces a investigaciones y todo tipo de material sobre arte feminista. Su sitio principal es una web lanzada en 1996, pero también presenta cuentas de redes sociales como WOMENSART y guerrillagirls (Brown y Mittchell, 2020).

### 3.2. COLECTIVOS DE MUJERES ARTISTAS VISUALES

La capacidad de creación de colectividad gracias a la conexión a distancia que ofrece la web y redes sociales es subrayable en su diversidad, lo que es coherente con la tradición feminista de formación de redes de solidaridad y sororidad. Lo digital ha acercado los trabajos de mujeres artistas visuales y ha unido su labor en torno a los mismos intereses, objetivos y enfoques. Las asociaciones han permitido construir formas propias de entender la práctica. Son conocidas globalmente algunas redes. FemTechNet (FTN) es una red feminista de artistas y académicas que supone una praxis ciberfeminista según sus palabras con un enfoque educativo claro. De hecho han realizado anti-MOOCs feministas, a través de redes distribuidas y abiertas con el objetivo de construir su propia historia feminista. Otros colectivos conocidos en el ámbito activista por los derechos de las mujeres son Deep Lab, MzTek, Mz Baltazar's Lab, o el Fembot Collective, todas tienen un sitio web e incluso algunas un journal donde analizar fenómenos de colectivos feministas. Otras iniciativas que merecen ser tenidas en cuenta son Feminist Art Coalition (<https://feministartcoalition.org>), Mujeres creando (<http://mujerescreando.org>), Mujeres artistas (<https://www.mujeresartistas.com.ar/listados-de-artistas>), Mujeres en los medios: (<https://www.womensmediacenter.com/>), The feminist art project ([www.artfem.tv](http://www.artfem.tv)) o The Woman's (<http://womansartjournal.org>).

Colectivos como Nosotras Proponemos en Argentina diseñan campañas específicas para apoyar a modo de manifiesto un Compromiso de práctica artística feminista (Nosotras Proponemos, 2017). En general, destacan acciones y colectivos como este en todo el continente americano (Acosta, 2020).

La capacidad de creación asociativa ha venido paralela con la del uso y confianza en redes sociales y contiene el desarrollo en su versión digital de las demandas de movimientos activistas que se desarrollaron en el ciberfeminismo. Con origen en la corriente del net-art durante los años noventa, tiene un objetivo político a través de todo tipo de acciones y manifestaciones artísticas: construye nuevas narrativas de soporte digital para las mujeres, como estrategia para ir más allá de las representaciones patriarcales tradicionales-, y defiende el hackeo del cuerpo para huir de los condicionantes biológicos para criticar toda la historia del arte (Chamón Gomez, 2025).

Así, artistas como Rosa Menkam, Olia Lialina o el Manifiesto ciberfeminista para el siglo XXI del colectivo VNX Matrix, suponen referentes básicos del net-art feminista, aunque en general también tiene manifestaciones locales como demuestran los estudios de Bavoleo y Chaure (2019), Caballero (2011) y Costa (2017).

### 3.3. REDES SOCIALES

La consciencia de la necesidad de una relación positiva con los medios ha animado la creación de fórmulas de aprovechamiento de estos para mostrar una visión alternativa de la realidad. Las redes sociales se convierten en un espacio nuevo con el que los actores sociales construyen identidad a la vez que aumentan su influencia, que ahora es mediática y digital.

Las redes sociales aplicadas al arte han bridando medios baratos, accesibles a todos, con amplia difusión, unida a una dimensión participativa que, combinada, ayuda a alejar el arte de su percepción unida a la alta cultura y entrar en el terreno de lo genérico (Izquierdo y Lima, 2018). Además permiten aumentar la segmentación y la viralidad de los contenidos, apoyan la profesionalización, bajan el coste de cada comunicación e impacto con los posibles compradores, aumentan la fidelización...

Todo esto tiene un doble efecto cuando se trata de artistas mujeres (Fotopoulou, 2014).

Las redes sociales modifican las posibilidades de autorepresentación pues las mujeres creadoras recuperan autonomía compartiendo la selección de obras de arte de manera colaborativa, lo que aumenta sus posibilidades de visibilización. Ese potencial político es frecuentemente demostrado con proyectos en Instagram (Caldeira et al, 2018; Martorell Fernández, 2016).

El éxito de las redes sociales ha evolucionado de unas plataformas a otras, aunque en la actualidad son Instagram y TikTok las más famosas y empleadas para todo tipo de temáticas, usos y funciones. En el caso de su aplicación al arte digital, son escasos los trabajos específicos y actuales. Pérez Asperilla (2025) desarrolla los usos en torno al arte urbano de un grupo de artistas mujeres, para llegar a la conclusión de que los post en Instagram se emplean tanto para visibilizar sus obras finales -carácter finalista- como para exponer su proceso, e insertarse en el día a día de los contextos donde desarrollan su trabajo. La autora comprueba el alto nivel de engagement de los post de la muestra en la red social:

se ha podido comprobar cómo Instagram permite esa generación de conexiones y contactos entre las propias artistas y la comunidad virtual, las cuales se consideran sumamente importantes para posibilitar la perdurabilidad de las obras y la difusión de sus mensajes. Además, gracias a su presencia en redes sociales, las artistas urbanas tienen a su disposición una galería de arte virtual que permite no solo que sus obras perduren en el tiempo, sino que también sean compartidas a nivel internacional (Pérez Asperilla, 2025, p. 14).

### 3.4. NFT Y BLOCKCHAIN

Los NFT -non fungible tokens- son activos digitales únicos que representan la propiedad de artículos digitales. A diferencia de otros archivos digitales, están protegidos por tecnología blockchain, que los hace verificables y a prueba de manipulaciones. Son una forma de establecer la propiedad.

Los NFT parecen estar modificando el mundo del arte, desafiándolo, y dando más posibilidades a las mujeres, pues permiten certificar el arte digital, aunque con nuevos riesgos como el de la volatilidad económica y la extrema competencia. Sin embargo, aporta acceso a una audiencia

global, mayor autonomía, conexión con otras mujeres artistas y creación de comunidad, todas las ventajas que se entiende el colectivo artístico femenino puede esperar.

Las cifras son terribles pero en realidad son mejores que las del mercado tradicional de las bellas artes. Según un informe de Newtral (Gonzalo, 2020), las mujeres artistas representan el 16% de ventas (ArtTactic) 2021 pero en realidad es una gran avance porque desde 2008 a 2021 estas cifras es del 2% en ventas totales de arte. El informe también analiza datos de venta de NFT de Sotheby's Christie, Philips Foundation y demuestra que el 55% de obras vendidas en ellos se concentraban en 16 nombres de artistas. Los artistas que más venden son hombres y la artista más alta en la lista está en el 6º lugar, la músico Grimes, la mujer de Elon Musk. Después, en el puesto 50 está Jo-Anie Chalande. Artistas visuales que trabajan de manera exitosa en el ámbito son Blake Kathryn, Paloma Rincón, Jenisu, Gala Mirissa, Maalavidaa, Baeige, Diana Coatu, Krista Kim (Gonzalo, 2022).

Aunque el mercado de los NFTs ha sido dominado por hombres, hay iniciativas como Women Rise o World of Women que buscan darle espacio a creadoras femeninas en el arte digital y empoderar a las mujeres haciéndolas el centro de las piezas” al tiempo que pretende “llevar más diversidad e inclusividad a los NFT”, según su creadora Yam Karkai. World of Women es una colección de Nft con 10000 obras de arte digitales de muestras -coleccionable generativo- de diversos orígenes que se generaron de manera algorítmica a partir de un conjunto de datos. Una parte se usa para apoyar causas sin ánimo de lucro. Dos colecciones destacan: Women by Yami-Females in the spotlight y World of Women Galaxy.

Por su parte, HerStory DAO es un sitio para reclamar poder y construir arte en el metaverso, especialmente para mujeres y Meta Angels quiere ser una comunidad de solucionadores de problemas y gestionar ayuda mutuamente a través de herramientas como Whishing Well.

Las plataformas más prestigiosas son SuperRare, OpenSea, Foundation, AtomicMarket o Nifty Gateway. Algunas otras plataformas de NFT como Objkt, Foundation y Zora son descentralizadas, permiten crear mercado propio y son económicas y ecológicas.

Los NFT han llegado para quedarse porque cambian el concepto de propiedad, permiten nuevas formas y abordan cuestiones que desestabilizan el mercado del arte como la autenticidad, la procedencia, también permiten mayor sostenibilidad y modifica o repiensa el concepto derecho de autor. Por otro lado, existe un mayor riesgo de volatilidad de estos activos.

#### 4. CONCLUSIONES

Los datos no permiten la relajación en la lucha por los derechos de las mujeres en ninguno de los ámbitos pero en lo relacionado con el arte y la producción visual aún menos, a pesar de los logros en las últimas décadas, en términos de visibilización, capacidad de creación artística y de agenda. El desafío al orden patriarcal y en que se produce un importante elemento de visibilización de elementos, hace avanzar la vida pública, la vida social y la privada de cada una de las personas.

Cartografiar sistemáticamente el arte feminista y crear archivo son prioridades de la presencia y futuro de las mujeres artistas visuales y el ámbito digital potencia en muchas direcciones las posibilidades para lograrlo. Las mujeres, artistas y académicas identificaron desde el comienzo a lo digital, con su amplitud y variedad de aplicaciones, como una herramienta amiga.

En todo el mundo pero también en España, se han realizado esfuerzos significativos en los últimos años por visibilizar a las mujeres artistas y lo digital permite todo tipo de acciones en diversos estadios de la cadena en que se desarrolla. De muchas formas, las redes sociales permiten visibilizar el trabajo de las mujeres artistas, tanto para las mujeres que están en los estadios emergentes de su actividad como para las que tienen una trayectoria consolidada. Por otro lado, la creación de sitios web dedicados a exposiciones feministas organizadas por museos, asociaciones, colectivos... puede contribuir a potenciar dinámicas que dejen atrás las problemáticas de la mujer artista, unido a índices en línea en modo de galerías o museos que superen las limitaciones clásicas de ocupar siempre un lugar subordinado. El museo virtual feminista que imagina Griselda Pollock puede cobrar vida, pues se acerca a tener todos los componentes imprescindibles: herramientas para exponer obras, formas de asociación

y colaboración, de preservar el material y de mostrarlo a posibles compradores en todo el mundo. También tiene una forma ya formas fiables de comprar y vender obra... ¿Qué más podría ser necesario?

## 5. REFERENCIAS

- Acosta, M. (2020). Activismo feminista en Instagram. El caso de la campaña nacional por el derecho al aborto legal seguro y gratuito en Argentina. *Revista Perspectivas de la comunicación*, 13(1), 29-46.  
<https://bit.ly/3R4tVap>
- Aramburu, N., De la Villa, R., y Solans, P. (2012). Mujeres en el sistema del arte en España. EXIT/MAV.
- Bavoleo, B. y Chaure D. (2019). Ciberfeminismo: emergencia y características del feminismo online en Corea del Sur. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 14, 137-149.  
<https://bit.ly/42zb1lH>
- Bocart, F.Y.R.P., Gertsberg, M. y Pownall, R.A.J. (2022). An empirical analysis of price differences for male and female artists in the global art market. *Journal of Cultural Economics*, 46, 543–565.  
<https://doi.org/10.1007/s10824-020-09403-2>
- Brown, K. y Mitchell, E. (2020). *Feminist Digital Art History. The Routledge Companion to Digital Humanities and Art History*. (pp. 43-57). Routledge. <https://hdl.handle.net/2134/11974302.v1>.
- Caldeira, S. P., Van Bauwel, S., y Ridder, S. D. (2018). A Different Point of View: Women's Self-representation in Instagram's Participatory Artistic Movements @girlgazeproject and @arthoecollective. *Critical Arts*, 32(3), 26–43. <https://doi.org/10.1080/02560046.2018.1447592>
- Cejudo, V. (2018). Una habitación propia para las mujeres en las artes visuales. *Dossiers Feministes*, 23, 23-41.  
<http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2018.23.2>
- Chamón Gómez, M. (2025). El net.art feminista como herramienta identitaria, política y emancipadora del sujeto femenino. *Asparkia. Investigació feminista*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.6035/asparkia.8039>
- Caballero, G. (2011). Usos de las redes sociales digitales para la acción colectiva: el caso de Ni Una Menos. *Anthropologica*, 37(42), 105-128.  
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201901.005>
- Costa, T. (2017). Instagram como herramienta para la creación de un museo social y online. (Tesis de master, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Medios, Comunicación y Cultura. Barcelona, España).  
<https://bit.ly/4lhziQZa.pdf>



- Cuesta-De-La-Cal, M. T. (2020). Arte y feminismo. La situación de las mujeres artistas en los primeros años del siglo XXI en el contexto cultural español. *Liño*, 26(26), 101–112. <https://doi.org/10.17811/li.26.2020.101-112>
- De Miguel, A. (2017). *Neoliberalismo Sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Deepwell, K. (2014). *Feminist Art Manifestos: An Anthology*. KT Press.
- Fotopoulou, A. (2014). Digital and networked by default? Women's organisations and the social imaginary of networked feminism. *New Media & Society*, 18(6), 989-1005. <https://doi.org/10.1177/1461444814552264>
- Garnelo Diez, I. Cortés Zaborras, C., Ruiz Garrido, B., Bueno Castellano, M. Savage, C. y Moreno, C.(2021). Mujeres creadoras en el sistema del arte de Málaga (2008-2020). Resumen del informe de la Asociación Colectiva Observatorio Cultural Feminista, *Boletín de Arte-UMA*, 42, 41-48, <http://dx.doi.org/10.24310/BoLArte.2021.vi42.12777>
- Greenberg, R. (2015). *Museums, Women, and the Web. The International Handbooks of Museum Studies: Museum Transformations*. John Wiley & Sons.
- Gonzalo, M. (2022). El metaverso no es tan diverso: qué pasa con las mujeres artistas en el mundo NFT. *Newtral* (12 de enero de 2022). <https://bit.ly/4ln0YEu>
- Hernando, A. (2015). *Mujeres, hombres y poder. Traficantes de Sueños*.
- Izquierdo V. y Lima D. (2018). Las redes sociales digitales como marco de un nuevo paradigma en el arte contemporáneo. *Commons Revista De Comunicación Y Ciudadanía Digital*, 7(2), 67-94. Recuperado el 04 de octubre del 2020 en <https://revistas.uca.es/index.php/cayp/article/view/4467>
- Jones, A. (2010). *The Feminism and Visual Culture Reader*. Routledge.
- Lomba, C., Castán Chocarro, A., Lomba, C. Alba Pagán, E. y Illán Martín, M. (2022). *Las mujeres en el sistema artístico, 1804-1939*. Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Martorell Fernández, S. (2016). Las redes sociales como medio de promoción de la práctica artística. *Opción*, 32(8), 225-243. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481013.pdf>
- Mitchell, R. y Karttunen, S. (1992). Why and how to define an artist. *Cultural economics* (pp. 175-185). Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-642-77328-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-642-77328-0_18)
- Mujeres en las Artes Visuales Disponible en: [www.mav.org.es](http://www.mav.org.es) (Fecha de consulta: 23/2/25).

- Pérez-Ibáñez, M. y López-Aparicio, I. (2019). Mujeres artistas y precariedad laboral en España. Análisis y comparativa a partir de un estudio global. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 897-915.  
<https://doi.org/10.5209/aris.62314>
- Pérez-Ibáñez, M. y López-Aparicio, I. (2018). Art and Resilience: The Artist's Survival in the Spanish Art Market. Analysis from a Global Survey. *Sociology and Anthropology*, 6 (2), 221-236.  
[www.doi.org/10.13189/sa.2018.060204](https://doi.org/10.13189/sa.2018.060204)
- Pérez Ibáñez, M. y López-Aparicio, I. (2017). La actividad económica de los/las artistas en España. Estudio y análisis. Fundación Antonio de Nebrija.
- Pérez Asperilla, E. (2025). Arte urbano en la periferia: mujeres artistas y su conexión en red. *Revista de Comunicación de la SEECI*. (2025)
- Pollock, G. (2010). Encuentros en el museo feminista virtual. Catedra.
- Rodríguez-Ortega, N., Cruces Rodríguez, A. y Pino Díaz, J. (2020). Mujeres en el ecosistema expositivo andaluz (2008-20018) (I). Artistas y comisarias. *Informes Andalex #1*. <https://bit.ly/42iGW5g>
- Throsby, D. y Petetskaya, K. (2017). An Economic Study of Professional Artists in Australia. Australian Council. <https://bit.ly/3XQTnrg>
- UNESCO (2019). Informe Cultura y condiciones laborales de los artistas.  
<https://bit.ly/4jaWxec>
- Zafra, R. (2017). El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital. Anagrama.

## MARÍA IZQUIERDO: REDESCUBRIENDO EL LEGADO DE UNA ARTISTA A TRAVÉS DE LA DIGITALIZACIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO"

---

EDUARDO DE LA FUENTE ROCHA  
*Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco.*

### 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en este ensayo aborda la vida y obra de la pintora mexicana María Izquierdo, explorando las circunstancias históricas y sociales que influyeron en su carrera artística, así como la marginación que sufrió por ser mujer en un contexto predominantemente machista. A través de este análisis, se resalta la importancia de los medios digitales en la reivindicación de su figura y de otras artistas visuales, quienes, como Izquierdo, fueron relegadas a un segundo plano por razones de género. En un momento histórico en que los esfuerzos por visibilizar y dar respeto a la mujer y su trabajo son cada vez más evidentes, el uso de plataformas digitales se presenta como una herramienta crucial para la revalorización del legado artístico de mujeres como María Izquierdo.

En la actualidad, México atraviesa una etapa política que privilegia los esfuerzos para alcanzar la igualdad de género, tanto en el ámbito social como en el cultural. En este sentido, las tecnologías digitales han emergido como una vía eficaz para la visibilidad y reconocimiento de las mujeres en las artes visuales, especialmente aquellas cuyas contribuciones históricas fueron olvidadas o minimizadas por los medios tradicionales. A través de las plataformas digitales, se facilita la difusión y el análisis de sus obras, generando un nuevo reconocimiento que antes no fue posible debido a las estructuras patriarcales prevalentes en las instituciones artísticas.

Este ensayo se propone responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo la obra de María Izquierdo, que fue injustamente relegada en su época debido a su género, puede ser reivindicada y reconocida en el contexto actual, con el apoyo de los medios digitales y las artes visuales? A través de este análisis, se busca reflexionar sobre la importancia de utilizar las tecnologías y los medios digitales para fortalecer la presencia de las mujeres artistas y contribuir a un futuro en el que la igualdad de género sea una realidad en todos los ámbitos, incluidos los artes visuales.

Este trabajo también subraya cómo la reivindicación de figuras históricas como María Izquierdo, apoyada por los avances tecnológicos, puede ser un motor de cambio para el desarrollo de la igualdad de las mujeres en las artes, permitiendo la recuperación de su visibilidad y la valorización de su trabajo artístico en un contexto que, finalmente, respeta su valor y contribución al patrimonio cultural.

## 2. MARCO TEÓRICO

La reivindicación de las mujeres en las artes visuales, y particularmente la revalorización del trabajo de artistas como María Izquierdo, es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos años, especialmente con el advenimiento de los medios digitales. Las tecnologías actuales ofrecen nuevas oportunidades para corregir los sesgos históricos y sociales que han relegado a las mujeres en diversas disciplinas artísticas, y abren espacios para visibilizar sus contribuciones a la cultura y el arte universal. A través de este marco teórico, se exploran las principales ideas sobre la historia de la mujer en las artes visuales, el concepto de género en la crítica artística y el papel crucial de los medios digitales en la revalorización de su trabajo.

### Las Mujeres en las Artes Visuales: Una Historia de Invisibilidad

Históricamente, las mujeres han sido sistemáticamente excluidas del canon artístico, no solo en el contexto mexicano sino también a nivel global. A lo largo de los siglos, las mujeres artistas han tenido que enfrentarse a múltiples obstáculos: la falta de acceso a formación académica, el rechazo por parte de las instituciones artísticas dominadas por

hombres y, sobre todo, la discriminación de género. Según la historiadora del arte Linda Nochlin (1971), la pregunta "¿por qué no ha habido grandes mujeres artistas?" no debe centrarse en las capacidades de las mujeres, sino en las estructuras sociales que han impedido su desarrollo profesional dentro del arte. Nochlin argumenta que las mujeres han sido privadas de los recursos y las oportunidades necesarias para alcanzar la visibilidad que sus obras merecen.

El caso de María Izquierdo no fue una excepción en este contexto. Si bien fue una de las primeras mujeres mexicanas en ser reconocida internacionalmente, su carrera estuvo marcada por los prejuicios de género. Izquierdo, a pesar de su talento y formación, tuvo que lidiar con el machismo de sus contemporáneos y con la exclusión de figuras clave como los muralistas Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, quienes la descalificaron públicamente. Este tipo de discriminación, tanto en el ámbito artístico como en la vida cotidiana, fue una constante en la vida de la pintora, y un reflejo de la lucha de muchas mujeres por su derecho al reconocimiento en un campo históricamente dominado por el patriarcado (Zavala, 2013).

### La Representación del Género en el Arte: El Caso de María Izquierdo

La obra de María Izquierdo no solo se enfrenta a la discriminación de género, sino que también ofrece una reflexión profunda sobre el concepto de identidad femenina. El arte de Izquierdo se caracteriza por una mirada introspectiva y, en muchas ocasiones, surrealista, que se aparta de las representaciones convencionales de la mujer en el arte. A lo largo de su vida, María desafió las normas y la visión tradicional del cuerpo femenino, al representarse a sí misma y a otras mujeres de manera compleja y subjetiva, lejos de los cánones de belleza y sumisión impuestas por la sociedad y los artistas masculinos (Zavala, 2013). Obras como "Sueño y pensamiento" (1947), que muestra una figura femenina introspectiva y mutilada, revelan su lucha interna y sus conflictos con el dolor y la angustia que marcaron su vida personal y profesional.

Según la teórica feminista Griselda Pollock (2003), el arte de las mujeres debe ser reinterpretado desde una perspectiva que tome en cuenta las experiencias de vida, las luchas y las formas de resistencia que se

reflejan en sus obras. Este enfoque crítico permite entender el arte de mujeres como Izquierdo no solo como una manifestación estética, sino también como una forma de resistencia frente a la exclusión y la opresión. De este modo, el arte de María Izquierdo se convierte en una manifestación de la búsqueda de identidad y la lucha por el reconocimiento en un mundo artístico que la marginaba.

### Los Medios Digitales: Herramientas para la Visibilidad y Revalorización

En la actualidad, los medios digitales juegan un papel fundamental en la revalorización del trabajo de artistas históricamente olvidadas, como es el caso de María Izquierdo. Las tecnologías digitales ofrecen una plataforma global que permite a las mujeres artistas recuperar una presencia que antes les era negada. Según Spivak (2016), el uso de las tecnologías digitales ofrece un "espacio de resistencia" donde las mujeres pueden reescribir sus historias, compartir sus obras y acceder a una audiencia más amplia. Las redes sociales, los portales de arte y las exposiciones virtuales son herramientas que permiten que la obra de artistas como Izquierdo sea visibilizada y apreciada fuera de los espacios tradicionales que previamente los habrían excluido.

El uso de los medios digitales también contribuye a la democratización del arte, permitiendo que las mujeres artistas, particularmente aquellas que no forman parte de los círculos artísticos establecidos, puedan encontrar nuevos públicos y revalorizar sus contribuciones. La crítica de arte contemporánea también se ha visto enriquecida por el acceso inmediato a información y la posibilidad de generar discursos inclusivos que abarcan diversas perspectivas, incluidas las de las mujeres que fueron invisibilizadas en el pasado (Franco, 2018).

El caso de María Izquierdo ejemplifica la discriminación de género en el mundo de las artes visuales, pero también demuestra el potencial de las tecnologías digitales para revertir esta exclusión histórica. A través de los medios digitales, es posible recuperar y reivindicar la importancia de su obra, haciendo visible su legado en un contexto que promueve la igualdad de género en todos los ámbitos, incluido el arte. Esta revalorización de su trabajo no solo responde a una necesidad histórica, sino

que también fortalece los esfuerzos por consolidar un futuro en el que las mujeres ocupen el lugar que les corresponde en la historia del arte.

### Análisis: La Reivindicación del Trabajo de María Izquierdo y el Papel de los Medios Digitales en el Contexto Mexicano

El análisis sobre la reivindicación del trabajo de María Izquierdo a través de los medios digitales en el contexto mexicano plantea una reflexión sobre las ventajas y desafíos que enfrenta la visibilización de las mujeres artistas en un país con una rica pero compleja historia social y cultural. A partir de la revisión histórica de la exclusión que vivieron las mujeres en las artes visuales, la situación actual del entorno político y social, y el papel emergente de las tecnologías digitales, se puede abordar cómo lograr que el trabajo de artistas como María Izquierdo obtenga el reconocimiento que merece en el ámbito artístico, cultural y social en México.

#### Pros: Ventajas y Oportunidades para la Reivindicación de María Izquierdo

##### 1. Contexto Político Actual: Avances en la Igualdad de Género

En los últimos años, México ha vivido una transformación en su enfoque hacia la igualdad de género, tanto en el ámbito político como en el social. La administración actual ha colocado el tema de la equidad de género como un punto central de su agenda, lo que se refleja en políticas públicas que buscan promover la participación de las mujeres en distintos sectores, incluyendo la cultura y las artes. En este sentido, el trabajo de artistas históricamente invisibilizadas, como María Izquierdo, ha comenzado a recibir un mayor reconocimiento a nivel institucional y social. La proclamación de Izquierdo como "Mujer Ilustre" y la revalorización de su obra en exposiciones recientes indican que el reconocimiento del trabajo de mujeres en las artes visuales está tomando un rumbo positivo (Poniatowska, 2000).

##### 2. Los Medios Digitales como Herramienta de Visibilidad Global

Una de las ventajas más significativas para la reivindicación del trabajo de María Izquierdo es el poder de las tecnologías digitales, que proporcionan una plataforma global para difundir su obra. A través de redes

sociales, plataformas de arte virtuales, museos digitales y portales de exposición, el arte de Izquierdo puede alcanzar un público global que, en otras circunstancias, podría haber estado limitado a un público nacional o incluso local. Las exposiciones digitales permiten que la obra de la artista esté al alcance de quienes no podrían asistir a una exposición física, abriendo así nuevas puertas para su revalorización. Además, las tecnologías digitales facilitan el acceso a información sobre su vida y su obra, lo que contribuye a un entendimiento más profundo de su legado.

### 3. Reapertura del Diálogo Crítico sobre el Arte de las Mujeres

El contexto digital también permite la creación de comunidades de crítica y discusión en torno al arte de las mujeres. Las redes sociales y foros especializados se han convertido en espacios donde se pueden cuestionar y deconstruir las narrativas patriarcales sobre el arte, dándole una mayor visibilidad a las mujeres artistas que han sido históricamente relegadas. En este espacio de crítica abierta, el arte de María Izquierdo puede ser reanalizado desde nuevas perspectivas feministas y poscoloniales, ayudando a contextualizar su obra dentro de las luchas por la igualdad de género y el reconocimiento del trabajo artístico femenino.

#### Contras: Desafíos y Obstáculos para la Reivindicación de María Izquierdo

##### 1. Persistencia de Prejuicios y Estereotipos de Género

A pesar de los avances en términos de igualdad de género, persisten prejuicios y estereotipos que afectan el reconocimiento del trabajo de las mujeres artistas. En México, como en muchas otras partes del mundo, las mujeres siguen siendo juzgadas bajo una óptica que devalúa sus aportes en comparación con los de sus contrapartes masculinas. A menudo se minimiza la relevancia de sus obras, se les asocia con lo "decorativo" o lo "emocional", mientras que los hombres son vistos como los genios creativos y los verdaderos innovadores. Este sesgo continúa afectando a la recepción y el reconocimiento del trabajo de artistas como María Izquierdo. La perspectiva tradicional del arte ha sido dominada por figuras masculinas, y es un desafío enorme desplazar esas visiones para revalorar de manera justa el trabajo de las mujeres.



## 2. Desigualdad en el Acceso y Uso de las Tecnologías Digitales

Aunque las tecnologías digitales ofrecen oportunidades, también existen desigualdades en el acceso y el uso de estas herramientas. En el contexto mexicano, especialmente fuera de los grandes centros urbanos, muchas mujeres artistas y sus obras siguen siendo invisibles en el espacio digital debido a la falta de recursos tecnológicos y capacitación. Esta brecha digital limita el alcance que las artistas pueden tener, incluso dentro de una plataforma digital que aparentemente democratiza el acceso al arte. Para que la reivindicación del trabajo de María Izquierdo sea efectiva en el ámbito digital, es esencial que se desarrollen políticas que proporcionen a las artistas el acceso a herramientas tecnológicas y formación en su uso.

## 3. Limitada Participación en las Instituciones Culturales

Aunque las políticas públicas han comenzado a reconocer la importancia del arte de las mujeres, aún existe una brecha considerable en la participación de mujeres en las grandes instituciones culturales de México. A pesar de que el arte de María Izquierdo ha sido revalorizado en algunos espacios, su obra sigue siendo menos exhibida y discutida en comparación con la de los artistas varones de la misma época. El acceso a instituciones culturales como museos y galerías sigue siendo un terreno más fértil para los hombres, mientras que las mujeres tienen que enfrentarse a barreras adicionales para lograr una mayor visibilidad.

### ¿Cómo Lograr la Reivindicación de María Izquierdo?

Para lograr que la obra de María Izquierdo obtenga el reconocimiento que merece, se deben tomar diversas medidas tanto en el ámbito institucional como digital:

**Fomentar la Inclusión de las Mujeres en las Instituciones Culturales:** Es necesario fortalecer el papel de las mujeres en las grandes instituciones culturales, creando más espacios dedicados a sus obras y asegurando que su trabajo sea representado equitativamente en las principales exposiciones nacionales e internacionales.

Promover la Educación y Acceso Digital: Para que las mujeres artistas logren visibilidad, se debe invertir en la educación digital, especialmente en áreas rurales y marginadas, proporcionando herramientas y recursos tecnológicos que les permitan compartir su obra y desarrollar su carrera artística.

Apoyo a Proyectos de Revalorización Histórica: Iniciativas como la exposición retrospectiva de María Izquierdo en el Centro Cultural Arte Contemporáneo (Poniatowska, 2000) son fundamentales para revalorar el legado de artistas como ella. Se deben seguir promoviendo exposiciones, publicaciones y proyectos que den a conocer su trabajo a nuevas generaciones.

Generar Diálogo Crítico y Abierto sobre la Obra de las Mujeres: Es clave fomentar la crítica de arte feminista y poscolonial que permita revisar y recontextualizar las obras de mujeres artistas como María Izquierdo, para superar los enfoques tradicionales que minimizan su relevancia histórica.

Si bien el contexto actual en México presenta desafíos significativos para la reivindicación del trabajo de María Izquierdo, también ofrece oportunidades únicas para revalorar su legado, especialmente a través del uso de los medios digitales. La clave para lograr una verdadera reivindicación de las mujeres en las artes visuales radica en el esfuerzo conjunto entre instituciones, comunidades digitales y políticas públicas, para garantizar que las artistas sean reconocidas y que su trabajo ocupe el lugar que le corresponde en la historia del arte.

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, la reivindicación del trabajo de María Izquierdo y de otras mujeres artistas históricamente invisibilizadas es un proceso complejo que se enfrenta a diversas barreras, pero que también encuentra en los avances tecnológicos y en el contexto político actual valiosas oportunidades para su revalorización. A través de las tecnologías digitales, es posible visibilizar la obra de Izquierdo en una plataforma global, superando las limitaciones que le impuso el contexto patriarcal en el que desarrolló su carrera. Las exposiciones digitales, las redes

sociales y los portales de arte virtuales se presentan como herramientas poderosas que permiten a las artistas recuperar la presencia que durante mucho tiempo les fue negada.

A pesar de los avances, la lucha por la igualdad de género en el ámbito artístico sigue enfrentando retos significativos, como los prejuicios y estereotipos de género que siguen afectando el reconocimiento de las mujeres artistas. Además, persisten las desigualdades en el acceso y uso de las tecnologías digitales, lo que limita la capacidad de muchas artistas, especialmente aquellas fuera de los grandes centros urbanos, para aprovechar estas herramientas en su beneficio.

No obstante, la situación política actual, que coloca la equidad de género como un eje central de su agenda, ha permitido que se visibilicen y revaloricen figuras como María Izquierdo. A nivel institucional, se requiere un mayor esfuerzo por garantizar la inclusión de las mujeres en las grandes instituciones culturales, brindándoles espacios en los que sus obras puedan ser presentadas y discutidas de manera equitativa. Asimismo, es necesario continuar apoyando proyectos de revalorización histórica que, a través de exposiciones y publicaciones, mantengan viva la memoria del legado de artistas como Izquierdo.

Finalmente, se debe fomentar la crítica de arte desde una perspectiva feminista y poscolonial, para recontextualizar el trabajo de las mujeres en el arte y darles el reconocimiento que siempre debieron haber tenido. La reivindicación de María Izquierdo no solo representa una reparación histórica, sino también un avance hacia un futuro en el que la igualdad de género se refleje en todos los ámbitos, incluidos los artes visuales. De esta manera, se contribuirá a un mundo artístico más inclusivo, justo y equitativo, en el que las mujeres tengan la visibilidad y el respeto que se merecen.

## 8. REFERENCIAS

- Franco, M. (2018). *Las mujeres y el arte: Retos y perspectivas en el siglo XXI*. Ediciones Arte y Cultura.
- Nochlin, L. (1971). *Why Have There Been No Great Women Artists?* ARTnews.
- Pollock, G. (2003). *Feminism and Art History: Questioning the Litany*. Routledge.

- Poniatowska, E. (2000). *María Izquierdo: Un retrato de la mujer en la historia del arte mexicano*. Fondo de Cultura Económica.
- Spivak, G. C. (2016). *Can the Subaltern Speak?* Columbia University Press.
- Zavala, M. (2013). *María Izquierdo: El arte de la introspección*. Fondo de Cultura Económica.
- Cloninger S. (2003). *Teorías de la personalidad*, Ed. Prentice Hall. Estado de México.
- Cronología (2017) SEDE: rmn-grand palais, FECHA: 5 de octubre 2016 al 23 de enero 2017  
Curaduría: Agustín Arteaga. [www.grandpalais.fr](http://www.grandpalais.fr)  
<https://www.cultura.gob.mx/mexico1900-1950/cronologia/>
- Deffebach N. “María Izquierdo: arte puro y mexicanidad”. *Co-herencia: revista de humanidades*, ISSN 1794-5887, Vol. 15, N°. 29, 2018, págs. 13-36  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564289>
- Gómez G. (2013).” *María Izquierdo. Pasión y melancolía*”. *El Semanal*. La Jornada. México
- Guzmán A. (2019).”*Tres mujeres surrealistas en México.Parte III. María Izquierdo*”. PERSEO. Programa universitario de derechos humanos. UNAM. Cd. de México <http://www.pudh.UNAM.mx/perseo/tres-mujeres-surrealistas-en-mexico-3/#more-27121>
- Izquierdo, María (2002). *María Izquierdo una verdadera pasión por el color*, CDMX, CONACULTA
- Jacobi, J. (1963). *La psicología de C.G Jung*. Madrid: Espasa-Calpe
- Jung, C.G. (1917). *Sobre la psicología de lo inconsciente*. En Jung, C.G. (2007). *Dos escritos sobre psicología analítica*, OC 7, 7-140. Madrid: Trotta.
- Jung, C.G. (1921). *Tipos Psicológicos*. En Jung, C.G. (2013), *Tipos Psicológicos*, OC 6, 429-508. Madrid: Trotta.
- Jung, C.G. (1939). *Consciencia, inconsciente e individuación*. En Jung, C.G. (2002). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*, OC 9/1. 257-271. Madrid: Trotta
- Jung, C.G. (1944). *Psicología y Alquimia*. En Jung, C.G. (2015), *Psicología y alquimia*, OC 12. Madrid: Trotta
- Jung, C.G. (1955/1956). *Mysterium Coniunctionis: Investigación sobre la separación y la unión de los opuestos anímicos en la alquimia*. En Jung, C.G. (2002), *Mysterium Coniunctionis: Investigación sobre la separación y la unión de los opuestos anímicos en la alquimia*, OC 14. Madrid: Trotta.

- Jung C.G. (2004). “La dinámica de lo inconsciente”, en *Obra Completa*, vol. 8. Ed, Trotta. Madrid.
- Jung C.G. (2007).” Dos escritos sobre psicología Analítica”. en *Obra Completa*, vol. 7. Ed, Trotta. Madrid.
- Lozano, L-M. (2002). *María Izquierdo: una verdadera pasión por el color*. Ciudad de México: Landucci.
- “Memorias de María Izquierdo”. (1953). (Manuscrito inédito en posesión de María Rosenda López Posadas)
- Peniche A.C.” *María Izquierdo En el México posrevolucionario y nacionalista, revolución pictórica, esencialmente femenina*”.  
<https://www.academia.edu/search/advanced/?q=mar%C3%ADa%20izquierdo%20en%20el%20m%C3%A9xico&sort=relevance>.(Recuperado el 2 de octubre de 2020)
- Poniatowska E. (2000)” *Las siete cabritas. María Izquierdo al derecho y al revés*”. Ed ERA. México
- Reza A et all. (2014) ‘*Nuevas Artemisias. Creación, tradición y mito*’, Emblecat Edicions. Barcelona
- Vázquez E. (2018) “*María Izquierdo doblemente ilustre*”  
<https://www.milenio.com/cultura/maria-izquierdo-doblemente-ilustre>
- Zavala A. et all. (2013). “Codo a codo. “*Parejas de artistas en México*”. Ed. Universidad Iberoamericana. México D.F.  
<https://www.cronicajalisco.com/notas/2018/89984.html>

## MUJERES, ARTE Y TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN: HACIA UNAS STEM MÁS STE(A)M

---

M<sup>a</sup> ARÁNZAZU SERANTES LÓPEZ  
*UFV/UNIR*

### 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación se topa con retos nunca antes vistos. El rápido progreso tecnológico y la creciente automatización han cambiado las demandas del mercado, de tal modo, que los expertos no solo han de tener destrezas técnicas, sino también creatividad, capacidad de análisis crítico y habilidad para innovar. En estas circunstancias, el enfoque educativo STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) ha ganado una gran importancia. En este contexto, sería importante promover la incorporación de las Artes (A) en este modelo, originándose así las STEAM.

El objetivo del modelo STEM fue capacitar a los alumnos para carreras en campos científicos y tecnológicos, vistos como esenciales para el progreso económico y la innovación. No obstante, las competencias necesarias en el siglo XXI trascienden la especialización técnica. Son fundamentales la creatividad, la comunicación, la empatía y la habilidad para solucionar problemas de forma innovadora. Es en este punto donde las artes desempeñan un rol esencial.

El método STEAM no solo aspiraría a incluir a las STEM en actividades como el arte (ciencias de diseño), sino también a incorporar las artes y humanidades de forma adecuada, conforme a su área de conocimiento. Mediante este método, los alumnos pueden potenciar tanto su habilidad analítica como su habilidad para expresarse y crear.

### 1.1. LA CREATIVIDAD COMO MOTOR DEL AVANCE TECNOLÓGICO Y CIENTÍFICO

Históricamente, los descubrimientos científicos más grandes han surgido de la capacidad de los investigadores para pensar más allá de lo posible. Esta imaginación es alentada por las artes que ayudan a la mente a experimentar con lo abstracto y crear nuevas realidades.

La capacidad de relatar historias hace que la ciencia sea más atractiva y fácil de entender. De ahí nace la comunicabilidad y la divulgación científicas. Un gran científico/a con destrezas artísticas no solo hace que su trabajo esté más al alcance, sino que se convierte en un referente para nuevas generaciones animándolas a interesarse por la investigación.

Las formas tradicionales de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en muchas ocasiones son intimidantes para jóvenes que no se identifican con el rigor matemático o una estructura lógica de pensamiento. Introducir las artes en la ciencia permite la entrada a estas disciplinas desde un enfoque más visual, narrativo o experimental. Según CAPATEC (2023):

La presencia de modelos a seguir femeninos en el campo STEAM es vital para inspirar a las generaciones más jóvenes. Destacar a mujeres exitosas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas contribuye a desmontar estereotipos y muestra a las niñas que no hay límites para sus aspiraciones (párr.4)

Si bien las STEAM presentan múltiples beneficios, también enfrentan desafíos. La capacitación docente es importante para garantizar una integración efectiva de las artes en las STEM. Se hace necesaria la superación de la percepción de que las artes y la ciencia son disciplinas separadas. La colaboración entre diferentes departamentos académicos y el desarrollo de materiales educativos interdisciplinarios facilitan esta transición. Por otro lado, la implementación de STEAM ofrece la oportunidad de construir una educación más equitativa e inclusiva, atrayendo a estudiantes con diferentes talentos y estilos de aprendizaje.

El cambio de STEM a STEAM no es solo una moda educativa, sino una evolución necesaria. A medida que avanzamos hacia una sociedad impulsada por la innovación y la creatividad, la educación STEAM se perfila como una solución para formar ciudadanos capaces de pensar, crear y transformar su entorno de manera significativa.

## 1.2. LA EDUCACIÓN INTEGRAL PARA EL FUTURO LABORAL

El mercado de trabajo requiere profesionales versátiles y polivalentes ya que las empresas no solo necesitan expertos en diseño y programación, sino también personas que resuelvan problemas, sean colaborativas y piensen críticamente. Las artes desarrollan estas habilidades ya que promueven que los estudiantes que se desafíen a sí mismos y que piensen de maneras que quizás no sean comunes.

Algunas industrias donde combinan prácticas artísticas con la tecnología:

- Publicidad y comunicación: necesitan a personas que entiendan tanto de análisis de datos como de creatividad para generar campañas efectivas.
- Arquitectura y diseño: deben considerar tanto los cálculos estructurales como la armonía visual y la experiencia del usuario.
- Ingeniería biomédica: el diseño de prótesis y dispositivos médicos requiere una fusión entre funcionalidad y estética.
- Realidad virtual y videojuegos: combinan programación con diseño visual y narrativa interactiva.

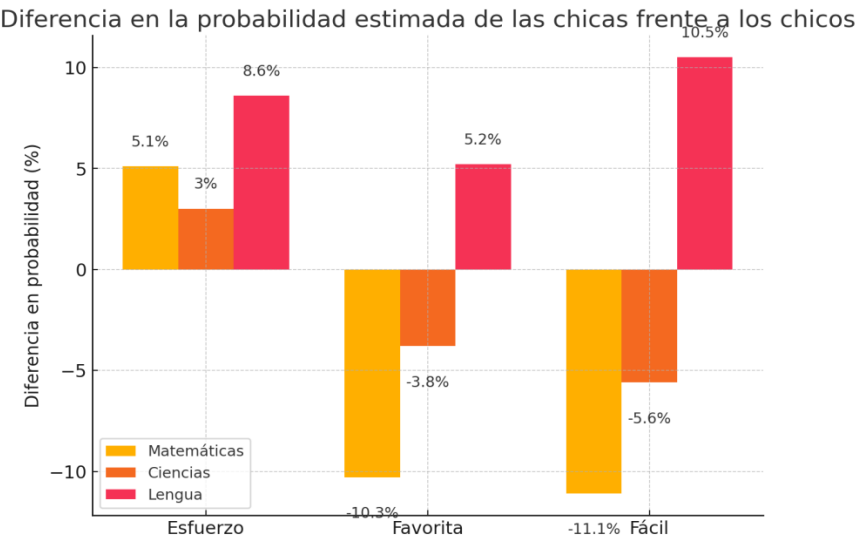
Muchas áreas de la ciencia han sido comparadas, en un momento dado, con formas de arte. En el Renacimiento, artistas como Leonardo da Vinci diseccionaban el cuerpo humano con el mismo nivel de detalle que los médicos. Grandes compositores, como Bach, aplicaron principios matemáticos en sus partituras. Es decir, al añadir las artes a la educación en matemáticas y ciencias, los estudiantes son más conscientes de las conexiones entre disciplinas, lo que les permite luego llevar a cabo trabajos en los que se pide que piensen de manera abstracta.

Desde el punto de vista de la realización personal, dedicarse a la ciencia y la innovación a menudo pueden ser procesos complejos. Los investigadores a menudo deben enfrentar la frustración de probar distintas técnicas y la preocupación constante de si su trabajo será exitoso o dónde estará el próximo error. Las disciplinas artísticas pueden brindar a los científicos las habilidades que necesitan para lidiar con este tipo de incertidumbre.



La música y la pintura pueden ser herramientas para liberar el estrés y mejorar la concentración. El teatro y la escritura ayudan a desarrollar empatía y habilidades de trabajo en equipo. El diseño y la escultura fomentan la experimentación y la adaptación a cambios inesperados. Una vez más, el enfoque STEAM ayuda a los estudiantes a construir no solo habilidades técnicas, sino también la inteligencia emocional necesaria para enfrentar los desafíos.

**FIGURA 1.** Diferencia en la probabilidad estimada de las chicas frente a los chicos en su percepción sobre distintas materias



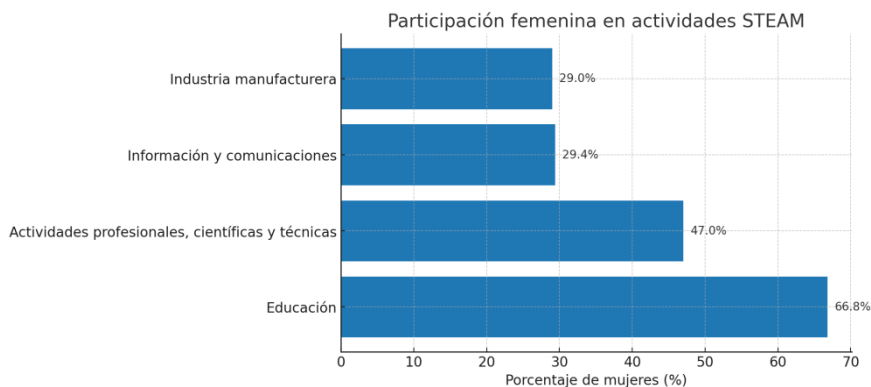
Nota. Adaptado de *Mujeres en STEM 2024*, por Esade, 2024.

Los valores positivos indican que las chicas están más de acuerdo que los chicos, mientras que los valores negativos muestran que las chicas están menos de acuerdo en comparación con los chicos. Esto sugiere que las chicas tienen una mayor motivación por el esfuerzo en el aprendizaje, especialmente en Lengua.

Por motivos como este se asocia a las humanidades con las chicas y a las ciencias con los chicos, no tanto por sus capacidades, sino por sus habilidades. Esta inseguridad proviene del condicionamiento social, familiar o educativo que tienen o han tenido. Según la Fundación Seres

(2023): "La confluencia de estas barreras ha reforzado la idea de que las mujeres tienen un papel limitado en las disciplinas STEAM." (p.11). En un estudio publicado por esta misma institución se revelan los siguientes datos representativos de los sectores STEAM en los que hay participación femenina.

**FIGURA 2.** *Participación femenina en actividades STEAM*



Nota. Adaptado de *Mujeres en entornos STEAM e igualdad de género*, por Fundación SERES, 2023.

La escasez de representación femenina en estos sectores dificulta que se haga visible su imagen en estos sectores, ya que en medios de comunicación no suelen aparecer debido a las barreras para ascender en puestos de liderazgo, debido a los sesgos preexistentes. No obstante, se aprecia cierto avance, teniendo en cuenta que se trata de un estudio bastante reciente.

2. OBJETIVOS

El sistema educativo impulsado por las propias empresas y la política, han buscado garantizar el desarrollo de más científicos, ingenieros y desarrolladores que puedan ocupar los puestos de trabajo en el sector tecnológico. Las artes y el diseño, se consideraron “no esenciales” dentro de esa visión porque no estaban pensados para seguir una lógica de producción intensiva y globalizada. Sin embargo, esta visión ignora que la creatividad, el diseño y la comunicación son fundamentales en cualquier nuevo producto, servicio o solución que pretenda innovar. Existe la concepción errónea de que la ciencia y el arte no tienen que ver el

uno con el otro, cuando en realidad han estado históricamente ligados. De todos modos, se ha fomentado deliberadamente una brecha entre estas dos disciplinas. Los programas educativos suelen agrupar a los estudiantes en ramas de “ciencias” o “humanidades”, creando la idea de que una persona debe elegir entre la razón o la creatividad.

## 2.1. LA EVALUACIÓN CUANTITATIVA DEL CONOCIMIENTO

El motivo por el que se ha prescindido de la A en STEAM es que las disciplinas STEM son más fáciles de medir mediante exámenes estandarizados. Los gobiernos y sistemas educativos han priorizado la medición del conocimiento en matemáticas, física o programación, ya que estos resultados se pueden cuantificar y comparar internacionalmente. En consecuencia, el impacto del arte en la educación es mucho más difícil de evaluar con métricas tradicionales ¿Cómo se cuantifica la creatividad? ¿Cómo se mide la capacidad de innovar? La dificultad de ponerle cifras a estas habilidades es lo que ha hecho que las artes hayan sido dejadas de lado en muchas políticas educativas.

El incremento en la necesidad de profesionales cualificados en las áreas STEM ha provocado la urgente necesidad de estrategias efectivas para el desarrollo laboral. Esta falta de oportunidades es particularmente alarmante, ya que sectores como el aeroespacial, las telecomunicaciones y el energético buscan de manera activa trabajadores con habilidades para cubrir sus demandas, en un entorno laboral en constante cambio. Este hecho subraya la importancia de métodos educativos que favorezcan el aprendizaje basado en proyectos, promoviendo así la cooperación y el razonamiento innovadores.

## 2.2. PERCEPCIÓN DE LAS ARTES COMO OCIO Y ENTRETENIMIENTO

La sociedad ha asociado las artes con actividades recreativas o de ocio, en lugar de verlas como habilidades esenciales para la innovación y el pensamiento crítico. Esta percepción ha llevado a que en muchas escuelas se reduzcan o eliminen los programas de arte y música, bajo la idea de que no son esenciales para el éxito profesional.

Sin embargo, industrias como el diseño de productos, la animación digital, la publicidad, la arquitectura e incluso la ingeniería requieren

habilidades creativas. Empresas como Apple, Tesla o Pixar han demostrado que el diseño y la funcionalidad deben ir de la mano para generar productos innovadores y atractivos.

El uso de inteligencia artificial en la creación científica y artística están provocando que más personas sin formación técnica puedan explorar la programación creativa y el diseño generativo. Plataformas como DALL-E, Runway o DeepDream hacen que sea más fácil combinar arte y algoritmos, lo que amplía el acceso y el interés en nuevos perfiles que faciliten la interoperabilidad entre estos entornos, como las Humanidades digitales.

En el aula, las experiencias inmersivas con realidad virtual están revolucionando la enseñanza de la biología, la historia del arte, la física y la ingeniería. Aplicaciones como Tilt Brush permiten a los estudiantes esculpir y pintar en entornos virtuales, fusionando arte y tecnología, por lo que los saberes fronterizos se vuelven cada vez más difusos. Del mismo modo, la aplicación de *blockchain* para certificar obras de arte digitales (NFT) y financiar proyectos científico-artísticos está abriendo nuevas posibilidades para diseñadores, artistas e ingenieros.

Pero si esta forma de educar se implementa a temprana edad, de forma paulatina y guiada, los estudiantes podrán programar y construir estructuras complejas en un entorno virtual y que aprender a programar sea tan divertido como resolver un rompecabezas, como ocurre ya con aplicaciones como code.org o *Minecraft for education*.

El uso de kits de robótica accesibles para niños y niñas, como Lego Spike o Arduino también convierten el juego en un asunto serio, ya que se combina la mecánica con la electrónica y el diseño de manera intuitiva por no hablar de los FabLabs o laboratorios de fabricación digital que los introducen en la metodología innovadora *maker* que los motiva a un saber hacer práctico mediante el diseño e impresión 3D.

### 3. METODOLOGÍA

Una de las principales críticas a las disciplinas STEAM es la dificultad de su implementación efectiva en entornos educativos. Los más críticos señalan que la integración de múltiples disciplinas requiere cambios

sustanciales en el diseño curricular y las estrategias de enseñanza, lo cual puede resultar difícil para los educadores acostumbrados a los métodos tradicionales. Argumentan que los estudiantes podrían no desarrollar las habilidades analíticas necesarias si el currículo se centra demasiado en los procesos creativos en detrimento de una educación STEM rigurosa. Esto ha generado debates sobre la búsqueda del equilibrio entre las habilidades artísticas y técnicas en los currículos STEAM. Sin embargo, esta segmentación entre los saberes se podría reducir mediante la implementación de formación modular que fomentaría el aprendizaje personalizado e iría orientado a potenciar las denominadas *soft skills* como indica Pearson Latam (2024):

Estas tecnologías incluyen plataformas de e-learning, canales de comunicación online y aplicaciones educativas que a su vez se basan en algoritmos de análisis e inteligencia artificial para analizar información comportamental de los estudiantes y generar experiencias de aprendizaje adaptativo, retroalimentando al usuario con información, ejercicios y contenidos que se encuentran exactamente en la llamada “zona próxima de aprendizaje”, es decir, en el espacio inmediato entre lo que ya conoce y lo que está listo para integrar de forma natural. (párr.7)

La promoción de los estudios STEAM también ha generado cierto debate sobre las políticas, de diversa índole, que intervienen en la financiación educativa y la asignación de potenciales recursos, ya que dichos recursos puede terminar por beneficiar, cada vez más, a proyectos que prioricen la creatividad frente a aquellos otros centrados exclusivamente en habilidades técnicas (STEM en un sentido más purista del término). Históricamente, siempre ha sido a la inversa y aunque es innegable la contribución que han hecho a la ciencia la investigación aplicada, el sesgo se venía produciendo desde el origen, al no considerar otros factores que también intervienen en la investigación. Paralelamente, la equidad de género en estos campos es un tema cada vez más relevante, con iniciativas globales que buscan fomentar la participación de más mujeres en la innovación. Programas como *Girls Who Code* o *Women in AI* están creando comunidades de apoyo y habilidades para mujeres jóvenes interesadas en la tecnología.

De este modo, se impulsa, no sólo una investigación más equitativa sino también enriquecedora, desde el punto de vista humano ya que cambia

la narrativa social pero también la construcción de la identidad, que ha de impulsar un talento sin barreras y en beneficio de la humanidad, ya que el conocimiento no tiene género y el progreso no puede darse en un único ámbito. En términos de impacto, cuando dejamos de poner límites es cuando realmente avanzamos, ya que entran juego factores, con los que no habíamos contado, a la hora de proponer nuevas hipótesis.

## 4. RESULTADOS

Los programas educativos que han adoptado el enfoque STEAM con perspectiva de género han mostrado un aumento en la participación de mujeres en carreras científicas y tecnológicas. Se han identificado estrategias exitosas como el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios, la incorporación de referentes femeninos en el currículo y el desarrollo de iniciativas que combinan arte digital, programación y diseño. Estas experiencias han demostrado que la fusión entre arte y tecnología no solo fortalecen el aprendizaje en STEM, sino que también genera entornos más inclusivos.

Algunas de estas tendencias incluyen:

- Currículos integradores: La educación no se fundamenta en la enseñanza teórica de materias separadas, sino en enfoques interdisciplinarios en los que la creatividad cuenta tanto como el pensamiento analítico. Los currículos están incorporando más proyectos interdisciplinarios que conectan programación, diseño, ciencia y narrativas digitales para que más estudiantes se identifiquen con estos campos sin los sesgos tradicionales.
- Mayor representación femenina en los materiales educativos: Para equilibrar la selección tradicionalmente invisible de mujeres en la ciencia y la tecnología, los libros de texto y recursos en línea están comenzando a incluir referentes femeninos, del siglo XIX hasta científicas contemporáneas.
- Promoción de la educación STEAM en comunidades menos favorecidas: Gobiernos y ONG están impulsando programas gratuitos de robótica, programación y diseño digital dirigidos a niñas y jóvenes en regiones donde el acceso a la tecnología es y continúa siendo limitado.

## 5. DISCUSIÓN

La integración del arte en STEM no solo amplía el atractivo de estas disciplinas para niñas y jóvenes, sino que también fomenta habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas desde una perspectiva más holística. Sin embargo, la implementación de STEAM enfrenta desafíos, como la resistencia institucional a reconocer el valor de las artes en la enseñanza científica y tecnológica, así como la falta de recursos para aplicar este enfoque en entornos educativos. Es importante diseñar planes educativos en los que la ciencia y el arte no se muestren como mundos distintos, sino como dos aspectos de un mismo proceso de descubrimiento y exploración. Por ejemplo, trabajar en proyectos en los que la programación se combine con la música o donde el diseño gráfico se aplique a la representación de datos científicos, ya que los saberes forman parte de un todo y no debería ser la ingeniería social y la razón instrumental (postcapitalismo automatizado), la que impulse el avance científico y social mediante una aceleración de estos procesos. Es decir, lo que implicaría según Zepeda (2022):

(que) El conocimiento no sucede en la cognición del sujeto sino que, emerge de las interacciones entre nodos y flujos informáticos. Esta nueva forma de percibir los procesos educativos impulsa cambios importantes en el imaginario competente a la tarea docente, pues desde esta perspectiva el conocimiento no se gestiona en la comprensión del individuo, sino que, éste debe estar capacitado para formar parte de una red (p.348).

Estas “maquinarias epistemológicas” como las denomina el autor implican una forma de aprender relacional y colectiva no exenta de riesgos que necesita atención e implica a todas las áreas de conocimiento, ya que no sólo cambia el soporte sino que se modelará una nueva forma de trabajar y de pensar motivada por una brecha epistémica precedente, entre lo que hace la ciencia y lo que demanda realmente la sociedad (no los sectores productivos). Esta ausencia de diálogo entre los saberes es la que progresivamente ha ido instaurando este andamiaje conceptual, en el que habría que distinguir claramente entre los datos, la información y el verdadero conocimiento.

La educación STEM impulsa la automatización digital pero también la innovación. Por otra parte, si las Artes entran en juego, habrá un punto

de vista crítico, que no sólo afectaría al diseño sino que sería un valor añadido que impulsaría las buenas prácticas y la sostenibilidad.

Sin embargo, en el debate actual sobre la futura empleabilidad, se suele repetir una idea optimista y muy extendida: que las personas que adquieran competencias STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), podrán adaptarse al nuevo mercado laboral automatizado. Esta narrativa se presenta como una especie de solución “mágica” alternativa al desempleo. Este punto de vista, considero que es excluyente, ya que muchos trabajadores/as perderán sus empleos por la digitalización, debido a su baja cualificación o edad avanzada y no es realista pensar que podrán adquirir estas competencias en poco tiempo. Ni el “reskilling” ni el “upskilling” han funcionado todo lo bien que se esperaba en sectores industriales en los que se ha dado la deslocalización o la automatización (sector textil, automovilístico, etc).

No se trata únicamente de enseñar nuevas habilidades técnicas. Hay que considerar también las condiciones sociales, económicas, de clase, de edad y de acceso a la formación, que condicionan quién puede realmente aprovechar esas oportunidades. La automatización no afecta a todos por igual. Coincido con Lahera Sánchez (2021) cuando matiza el discurso habitual sobre la necesidad de fomentar las competencias STEM:

(...) se plantea qué probabilidad real existe en que trabajadores y trabajadoras con bajos niveles de cualificación general [...] puedan adquirir, casi inmediatamente, las exigentes competencias digitales superiores que requieren los perfiles profesionales ganadores de la automatización 4.0. (p.7)

Este mismo autor también es consciente de la existencia de un discurso “tecnopesimista” o “tecnofatalista” en la que se ponen muchas esperanzas en una tecnología con muy poca supervisión humana, cuando antes eran necesarias varias personas para realizar esta labor. Es como si le estuviéramos dando un poder y un prestigio a la tecnología que no tiene por qué tener de forma inherente, porque una parte de la realización del ser humano es llevar a cabo su profesión y realizarse humanamente.

¿Está la economía verdaderamente interesada en mantener el prestigio del ser humano por encima de la tecnología? En términos generales, la



lógica del capitalismo contemporáneo tiende a valorar más lo que reduce costes y aumenta productividad. Desde esa perspectiva, la tecnología se convierte en una herramienta ideal: no se enferma, no descansa, no exige derechos laborales y puede escalar de manera global. Una autosuficiencia irreal y una utopía que depende de un trabajo humano infravalorado, que va perdiendo protagonismo y que a corto-medio plazo supondrá una inestabilidad social que afectará al propio sistema económico.

Ahora mismo, se viene planteando una disyuntiva para la que las STEAM han de estar preparadas conduciendo a los actores sociales hacia una perspectiva ética que revalorice el papel humano, no sólo como fuerza de trabajo, sino como un ser creativo y relacional que puede valerle de todas estas fuentes de conocimiento para mejorar y ser más eficiente desde diferentes ámbitos.

## 6. CONCLUSIONES

No debería haber un nuevo dualismo entre algoritmos/automatización y personas, como si hubiera ganadores o perdedores, porque el bienestar afecta a todos los seres vivos porque la tecnología, aunque pueda parecerlo, no es neutral. Las mujeres STEAM pueden aportar un nuevo punto de vista, más crítico y hacia una tecnología “slow”, más reflexiva y consciente, ante la lógica dominante. No hay que olvidar, que sin la imaginación, la ciencia se vuelve repetitiva y no hay verdadera innovación. Las artes son el equivalente al “alma” de la máquina, haciendo posible una realidad expandida que supera la visión funcional/utilitarista del mundo. En vez de saber hacer más, podemos conectar y comprender más a nivel colectivo. Nadie quedaría atrás, planteándolo de ese modo, porque habría una tecnología accesible.

Aunque los datos que aportan Nedelkoska y Quintini (2018) indican que “el 14% de los empleos en los países miembros de la OCDE tienen un alto riesgo de ser automatizados ( $\geq 70\%$ ), mientras que otro 32% enfrenta un riesgo de automatización entre el 50% y el 70%, lo que implica que aproximadamente el 46% de los empleos podrían ser realizados por robots” (párr.8), lo que viene siendo una automatización de sustitución en tareas rutinarias o de baja complejidad, que alienta a no

quedarse atrás y seguirse formando en sectores con proyección y estudios futuros, pueda acabar reduciendo lo humano a lo medible.

Aunque podemos intuir que lo que mejor sabrán hacer las máquinas es programar, calcular, predecir a base de datos, etc esta contradicción en el discurso, podría resumirse en que las máquinas hacen STEM pero no piensan STEAM como lo hace una mente humana. Aunque haya una ejecución correcta de este tipo de tareas, tanto el control como el diseño y la dirección de esas tecnologías sigue siendo humano y así debería seguir siendo porque es un saber fronterizo, en el que si no tomamos partido, podemos perder el control. Las STEAM pueden diferenciarse, porque no se rigen únicamente por un aspecto técnico – al igual que las Humanidades digitales- sino por lo que aún no es automatizable: Comunicación, creatividad, pensamiento, etc.

Si su naturaleza cambiara estaríamos ante una distopía tecnológica en la que el capitalismo colapsaría, pero también habría una crisis de sentido colectiva en manos de una oligarquía tecnocrática, en la que el *homo faber* estaría dominado por sus propias creaciones. Sería expulsado de su propio circuito del trabajo y de su identidad como sujeto histórico. Es decir, la automatización sin inclusión es una paradoja de la civilización.

Por tanto, la inclusión de las artes en el enfoque STEM no es simplemente un complemento estético, sino un cambio de paradigma que permite repensar la educación desde una perspectiva más equitativa y diversa. Para consolidar este modelo, es necesario que las instituciones educativas adopten políticas que fomenten la interdisciplinariedad, así como estrategias pedagógicas que integren el pensamiento creativo en la enseñanza científica y tecnológica. La reconfiguración del aprendizaje desde las STEAM no solo beneficia a las mujeres, sino que enriquece el conocimiento en su conjunto, impulsando una innovación más humanista.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A mi abuela Pilar y a mi madre M<sup>a</sup> José *in memoriam* por ser mis referentes. También a Elena, que no abraza la tecnología, no por miedo o desconfianza, sino por amor a lo esencial. Gracias por vuestro ejemplo.

## 8. REFERENCIAS

- CAPATEC. (2023). Transformando la educación: Empoderamiento femenino a través de la educación STEAM. <https://bit.ly/4kr0CvQ>
- Esade. (2024). *Mujeres en STEM 2024*. Esade. Recuperado de <https://bit.ly/43mhWMK>
- Lahera Sánchez, A. (2021). El debate sobre la digitalización y la robotización del trabajo (humano) del futuro: automatización de sustitución, pragmatismo tecnológico, automatización de integración y heteromatización. *Revista Española de Sociología*, 30(3), a66. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.66>
- Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018). Automation, skills use and training. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 202. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>
- ONU Mujeres & UNESCO. (2019). Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe. ONU Mujeres. <https://bit.ly/3QIcz2L>
- Proyecto W-STEM. (2022). Women in STEM in Higher Education: Good Practices of Attraction, Access and Retainment in Higher Education. <https://bit.ly/4h8hrJt>
- Pearson Latam. (2024, 19 de marzo). Cursos modulares: El futuro del aprendizaje personalizado. Pearson Latam. <https://bit.ly/4bRKSOO>
- Martínez, A. (2012). Aportaciones feministas en la relación entre arte y tecnología. *Revista Chilena de Literatura*, (82), 145-165.
- Martínez Collado, A. (2019). Arte, tecnología y género. (Nuevos) escenarios artísticos. *Res Mobilis*, 8(10), 1-16.
- Robles Mateo, E. (2022). Iniciativas de mujeres en la intersección del arte y la tecnología: un mapeo del caso español. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (17), 277-303.
- Fundación SERES. (2023). *Mujeres en entornos STEAM e igualdad de género*. <https://bit.ly/4kqR5Fa>
- Zepeda Moreno, M. E. (2022). 2030: La Gran Escuela. Principios Teóricos para una Pedagogía Sistémica. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 326–354. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.014>

## EL PAPEL DE LA MUJER A TRAVÉS DEL ENFOQUE STEM. CÓMO LOGRAR UNA CIUDADANÍA SIN ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

---

JUAN MIREIA GUARDEÑO  
*Universidad de Valencia*

LAURA CALATAYUD REQUENA  
*Universidad de Valencia*

ANA ISABEL ACEDO BARROSO  
*Universidad de Valencia*

JUAN VICENTE SIERRA DE LOS RÍOS  
*Florida Universitaria*

### 1. INTRODUCCIÓN

Bella Abzug dijo una vez “La prueba para saber si puedes o no hacer un trabajo no debería ser la organización de tus cromosomas” y es que, a través de la historia las mujeres se han enfrentado a muchos obstáculos y prejuicios que restringen su participación en el progreso económico, político, científico, tecnológico y social por el simple hecho de ser mujeres. Un ejemplo de ello se remonta al nacimiento del concepto de ciudadanía en la Antigua Grecia, cuna del progreso de la humanidad, nació y evolucionó el concepto de ciudadanía donde, en efecto, la mujer no podía tener acceso por ser consideradas no aptas para la palabra, la política ni el combate. Sin embargo, como afirma Calatayud (2023), en el Imperio Romano este aspecto cambió dado que la ciudadanía se otorgaba a aquellas personas - hombres y mujeres - pertenecientes a un territorio por su nacimiento fruto del imperialismo que se buscó conseguir en este periodo de la historia, el cual no dista del propósito actual, aunque con algunas diferencias. No obstante, aunque en este período de la historia las mujeres tuvieron algunos derechos económicos y políticos

limitados, no tenían derecho social por lo que se les impedía ser educadas en conocimientos científicos, humanidades y arte (Cid, 2018).

A lo largo de la historia de la humanidad, las mujeres han sido excluidas de todas las esferas de la vida trayendo consigo una lucha desde hace siglos por conseguir los mismos derechos y libertades que los hombres. Autores como Pérez, (2018) señalan el comienzo de la lucha de las mujeres en el periodo histórico de la Ilustración, junto con los acontecimientos históricos de la Declaración de Derechos del Pueblo de Virginia durante la Independencia de EEUU (1776), y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) durante la Revolución Francesa. Sin embargo, este modelo de ciudadanía, aunque era inclusiva y promulgaba el principio de igualdad entre todos los ciudadanos, se regía por otorgar la concepción de ciudadano solamente a aquellas personas nacidas en jurisdicción en una determinada nación y no por la participación política, siendo excluyente para las personas que no pertenecían a la misma y para las mujeres. Fue en este momento cuando Olympe de Gouge promulgó su declaración titulada “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” equiparando tanto a hombres y mujeres en los derechos y libertades, pero además, a todas las personas independientemente de su origen o etnia (Ramírez, 2015). Las reacciones no tardaron en aparecer y finalmente Olympe fue guillotizada. Este acontecimiento marcó la ruta de la historia pues, en 1848 fue la primera manifestación pública por el derecho al voto de las mujeres en Estados Unidos, derivando en la Declaración de Seneca Falls - o también conocida como la Declaración de Sentimientos - en el que denunciaban las restricciones, sobre todo políticas, a las que estaban sometidas las mujeres: no poder votar, ni presentarse a elecciones, ni ocupar cargos públicos, ni afiliarse a organizaciones políticas o asistir a reuniones políticas (Miyares, 1999).

Este acontecimiento marcó una línea de sucesos por la lucha de la mujer por ser considerada una parte integral de la sociedad desde 1918, año en el que el Congreso británico adoptó la "Ley de 1918 sobre la representación popular", permitiendo que más de ocho millones de mujeres mayores de 30 años fueran incluidas en los registros electorales. Poco después, en 1920, la Decimonovena Enmienda de la Constitución de

los Estados Unidos se convirtió en ley, otorgando a las mujeres el derecho al voto en las elecciones de otoño, incluyendo las presidenciales.

El avance en derechos continuó en 1979 con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, un tratado de las Naciones Unidas que estableció parámetros fundamentales para garantizar la equidad de género en todos los países. Posteriormente, en 1995, la Declaración y Plataforma de Beijing marcó un hito como uno de los planes más progresistas para promover los derechos de las mujeres, estableciendo estrategias globales para su empoderamiento. Finalmente, en el año 2000, la Resolución 1325 de la ONU subrayó la importancia de que las mujeres participen en pie de igualdad en la prevención y solución de conflictos, la consolidación de la paz y el mantenimiento de la estabilidad global.

A pesar de estos logros, aún persisten barreras que impiden la plena inclusión de la mujer en ámbitos clave del desarrollo humano, como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM). A lo largo de la historia, las disciplinas STEM han sido motoras del progreso, transformando sociedades y mejorando la calidad de vida. Sin embargo, este avance ha estado vetado para muchas mujeres debido a prejuicios de género y estructuras sociales discriminatorias. Actualmente, las disciplinas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) se han ido introduciendo en los sistemas educativos y diversos sectores productivos con el fin de que los estados alcancen un desarrollo sostenible. Desde los centros educativos se está haciendo especial hincapié en la implementación de las materias STEM para paliar los estereotipos de género existentes en la elección del estudio de estas disciplinas. Tal y como señala Bybee (2010), el enfoque STEM representa una forma de enseñanza interdisciplinaria que permite a los estudiantes aplicar conocimientos de manera contextualizada para resolver problemas del mundo real. Asimismo, Marginson et al. (2013) subrayan la importancia de este enfoque para el progreso científico y la innovación tecnológica. Sin embargo, la UNESCO (2019) afirma que las mujeres representan menos del 30% del personal investigador en el ámbito científico y tecnológico a nivel mundial, una cifra que pone de manifiesto la persistente brecha de género en estas áreas.

El enfoque STEM surge de manera innovadora en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cabe remontarse a hace una década, con la promulgación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en septiembre de 2015 por las Naciones Unidas, en el que destacó la necesidad de introducir las disciplinas STEM en las escuelas. En este contexto, uno de los principales ODS que compone la Agenda 2030, el número 4: “educación de calidad, inclusiva y equitativa”, presenta una estrecha relación con las STEM sugiriendo en una de sus metas la promoción de oportunidades de aprendizaje permanentes para todas las personas. Del mismo modo, estas disciplinas también mantienen conexión con el ODS 5 denominado “igualdad de género”, al querer impulsar el acceso de estudios STEM para reducir las desigualdades de género.

En este contexto, autores como López et al. (2018) apuntan que la implementación de una educación bajo este enfoque ha de basarse en la alfabetización y en el fomento de competencias STEM para el conjunto de la ciudadanía con el objetivo de construir una sociedad capacitada y comprometida en alcanzar los retos científico-tecnológicos para nuestras sociedades. La inclusión plena de la mujer en STEM no solo es un acto de justicia, sino una necesidad imperante para el desarrollo de sociedades más equitativas y sostenibles. Sin la participación femenina en estos campos, el progreso continuará siendo parcial e incompleto. Reconocer y potenciar el talento de las mujeres en la ciencia y la tecnología es esencial para construir un futuro verdaderamente inclusivo y equitativo.

## 2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como propósito analizar la perspectiva de la política educativa a nivel nacional en relación con el desarrollo de las disciplinas STEM y la promoción de la igualdad de género. A través de un enfoque crítico y basado en el análisis de las políticas actuales, se busca identificar los avances, desafíos y estrategias implementadas para garantizar un acceso equitativo a la educación en estos campos, así como evaluar el impacto de dichas políticas en la reducción de la brecha de género en la formación y participación en áreas científicas y tecnológicas.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo, basado en una revisión bibliográfica de investigaciones previas, documentos normativos y políticas educativas nacionales relacionadas con la promoción de las disciplinas STEM y la igualdad de género. La revisión de la literatura permite examinar el estado actual del acceso de las mujeres a la educación en áreas científicas y tecnológicas, así como evaluar el impacto de las políticas implementadas en la reducción de la brecha de género en estos campos.

La metodología cualitativa es adecuada para el análisis de discursos, normativas y estudios previos, ya que permite interpretar el contexto en el que se desarrollan las políticas educativas y sus efectos en la igualdad de género en el ámbito STEM (Denzin y Lincoln, 2018). La revisión bibliográfica es una estrategia metodológica fundamental en estudios exploratorios, pues facilita la identificación de patrones, tendencias y vacíos en la literatura existente (Hart, 2018).

Este análisis se fundamenta en la recopilación y evaluación de fuentes secundarias, incluyendo: a) Documentos normativos y legislaciones nacionales sobre educación, STEM e igualdad de género; b) Estudios previos y literatura científica publicada en revistas académicas y bases de datos especializadas y c) Informes y recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea en materia de educación y equidad de género en STEM.

El proceso de selección de fuentes se llevará a cabo siguiendo criterios de relevancia, actualidad y rigor científico. Se priorizarán estudios publicados en los últimos diez años, aunque también se considerarán referencias clásicas que constituyan marcos teóricos fundamentales.

Por lo que respecta al análisis de los datos se realizará mediante análisis de contenido, técnica que permite examinar de manera sistemática los discursos y normativas en torno a la educación STEM y la equidad de género (Krippendorff, 2019). Se empleará una codificación temática para categorizar la información y extraer patrones que permitan comprender la evolución y efectividad de las políticas implementadas.



Desde una perspectiva crítica, se compararán los enfoques adoptados en diferentes estudios y legislaciones, contextualizando su impacto en la equidad de género. Además, se analizará cómo las políticas educativas han abordado las barreras estructurales que limitan la participación de las mujeres en STEM y qué estrategias se han propuesto para superarlas. Finalmente, se elaborará una síntesis crítica basada en los hallazgos obtenidos, donde se identificarán fortalezas y debilidades de las políticas educativas revisadas. Este proceso permitirá no solo describir el estado actual de la igualdad de género en la educación STEM, sino también formular reflexiones sobre posibles líneas de acción futuras para avanzar en una educación más inclusiva y equitativa.

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. LAS DISCIPLINAS STEM EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) otorga un papel fundamental a la competencia STEM pues considera la interconexión global y el papel clave de la ciencia y la tecnología en el avance de la sociedad. Desde su introducción, esta normativa reconoce las demandas de la sociedad del conocimiento y el potencial de la ciencia y la tecnología para satisfacerlas. Así, según los estudios de autoras como Calatayud (2022), se observa que la LOMLOE plantea un enfoque más humanista y alineado con la realidad actual, promoviendo la integración de las disciplinas STEM con las necesidades sociales y el entorno de las personas. En este sentido, se destacan aspectos como la colaboración para enfrentar los desafíos emergentes, el uso responsable de la comunicación y el respeto tanto por los individuos como por los derechos de propiedad intelectual. Asimismo, se enfatiza la importancia de desarrollar iniciativas propias con el propósito de generar cambios positivos en el entorno, considerando criterios de sostenibilidad. Esta

perspectiva está alineada con los principios de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Tal y como señala Guardeno (2024) la LOMLOE apuesta por realizar cambios significativos en el currículo, estableciendo una modificación de las competencias clave y proponiendo ocho competencias que resultan ser la adaptación de las competencias constituidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea y vinculadas con los retos y desafíos del siglo XXI, así como con la consecución de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

**TABLA 1.** *STEM y LOMLOE. Primeras líneas.*

| LOMLOE                                                            | STEM                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Forma parte de las competencias básicas/clave de la ley educativa | Sí                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Denominación en las competencias                                  | Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Dimensiones en que se concreta                                    | Utilización de métodos inductivos y deductivos del razonamiento matemático para resolver problemas.<br>Utilización del pensamiento científico para explicar y entender los fenómenos que ocurren a su alrededor.<br>Reflexión crítica del alcance y limitaciones de la ciencia.<br>Planteamiento y desarrollo de proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos.<br>Trabajo cooperativo.<br>Comunicación de la ciencia utilizando diversos formatos y con responsabilidad crítica y ética.<br>Emprendimiento de acciones científicas para preservar la salud física, mental y el entorno.<br>Elaboración de proyectos para transformar su entorno de una forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable. |

Fuente: Calatayud (2022)

En este sentido, la implementación de la competencia STEM en las enseñanzas obligatorias (etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) engloba el uso integrado de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas para comprender y transformar el entorno de manera responsable y sostenible (LOMLOE, 2020). Así pues, en la descripción de su competencia aclara la necesidad de transformar el entorno natural y social mediante la observación, la experimentación y el análisis de evidencias (Guardeno, 2022); también se

centra en la resolución de problemas en determinados contextos; y, finalmente, en la búsqueda y desarrollo de soluciones que respondan a las necesidades humanas, priorizando la seguridad y la sostenibilidad.

Asimismo, la competencia STEM se desarrolla de forma transversal en las distintas materias de las etapas obligatorias con el fin de lograr su adquisición. A su vez, busca promocionar iniciativas que contrarresten el descenso de jóvenes con vocación científico-tecnológica, reduciendo, de esta forma, la brecha de género.

La normativa menciona la necesaria igualdad en las escuelas, ya que el papel social que presentan las mujeres en la actualidad exige que así sea. De este modo, la LOMLOE hace referencia a evitar los estereotipos de género en la orientación académica y profesional promoviendo la presencia de las mujeres en los estudios STEM y en ramas de Formación Profesional donde ellas no están presentes (Guardaño, 2024). Para ello, se describen varias medidas en materia de coeducación. Éstas se encuentran en la disposición adicional vigésimo quinta, la cual hace referencia a la necesidad de incrementar la presencia de alumnas en las enseñanzas de estas disciplinas. Además, se especifica que las administraciones educativas deberán promover que los materiales educativos promuevan el valor de igualdad entre mujeres y hombres rechazando los estereotipos sexistas (LOMLOE, 2020). En este punto, cabe señalar el papel que juegan los docentes, por ello se menciona la importancia de incluir contenidos de igualdad de género en la formación inicial del profesorado.

A lo largo de la historia, la educación ha desempeñado múltiples funciones, desde la transmisión de valores y normas hasta la preparación de individuos para el mercado laboral. Sin embargo, en el contexto del siglo XXI, caracterizado por crisis globales y una interdependencia creciente entre sociedades, es necesario repensar el papel de la educación como un medio para la transformación social. En este sentido, la educación debe dotar a la ciudadanía herramientas para comprender y enfrentar los desafíos actuales, incorporando los avances científicos y tecnológicos como parte de la solución a problemáticas complejas (Calatayud, 2022). Para lograrlo, es fundamental implementar políticas educativas que respondan a las necesidades del mundo actual. La formación de ciudadanos globales requiere no solo conocimientos científicos y tecnológicos, sino

también el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, empatía y comprensión intercultural.

## 4.2. EL ENFOQUE STEM EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA

Tal y como se ha tratado a lo largo del estudio, el enfoque STEM se presenta como un instrumento clave para la promoción del desarrollo sostenible, así como de la formación de una ciudadanía activa y crítica. La incorporación de las disciplinas STEM en la práctica educativa contribuye al desarrollo de ciertas competencias que capacitan a los educandos a la comprensión de su entorno y a fomentar una participación activa para la construcción de sociedades más inclusivas, justas y sostenibles. La Comisión Europea (2018) señaló que las STEM potencian tanto el pensamiento lógico como científico, la creatividad y la conciencia ética, todo ello imprescindible para responder a los retos que las sociedades demandan. Respondiendo a su vinculación con los ODS, las STEM van más allá: promueven valores de ciudadanía como la responsabilidad social, la cooperación y la sostenibilidad.

### 4.2.1. El enfoque STEM y la Educación para el Desarrollo Sostenible

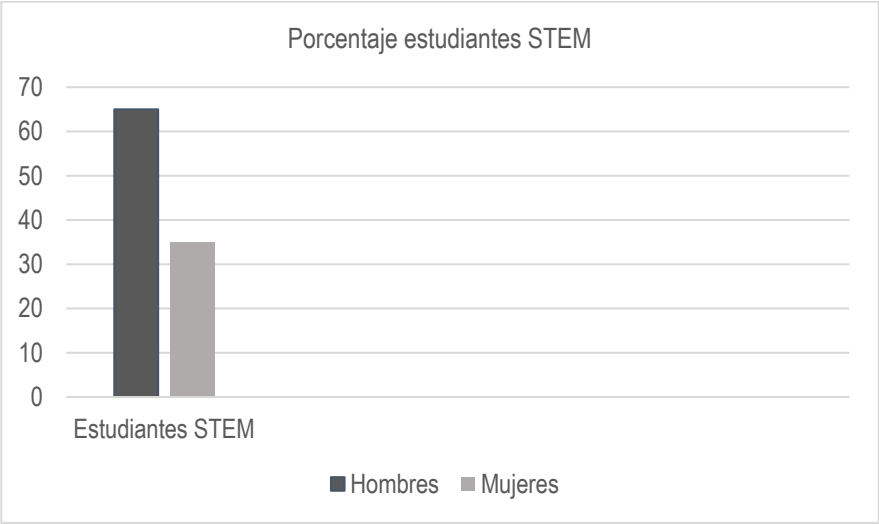
La vinculación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en las instituciones educativas promueve la integración de competencias como el pensamiento crítico y sistémico, la capacidad colaborativa y de anticipación y el reflexionar sobre la disposición de los recursos del planeta para el futuro, entre otros (UNESCO, 2017; Wiek et al, 2011; Rieckmann, 2012; Murga, 2015).

Tal y como se ha expresado anteriormente, el ODS 4 pretende proporcionar al alumnado los conocimientos, habilidades y actitudes imprescindibles para la promoción de sociedades inclusivas y sostenibles, así como la construcción de una ciudadanía competente (Guardeno, 2022). Fue a partir de la Declaración y Marco de Acción de Incheon (UNESCO, 2016), cuando se hizo hincapié en el fortalecimiento de las STEM para la mejora de la calidad y la innovación educativa, aspecto fundamental para la consecución de ODS 4.

Es en este punto cuando cobra una gran importancia el alcance del ODS 5 en materia de igualdad de género. Como bien queda reflejado en los principios y objetivos de la presente ley educativa se aboga por la igualdad de derechos y la no discriminación, factores determinantes para el logro del desarrollo sostenible.

Las sociedades que presentan un mayor número de mujeres con acceso a la educación, así como poder de decisión y representación en las políticas tiene estrecha relación con la participación de las niñas en la educación STEM, tal y como se declara en los estudios realizados por la UNESCO (2019). Esto es, las niñas obtienen mejores resultados en las materias de ciencias lo cual demuestra una menor brecha de género en el rendimiento entre niños y niñas. Sin embargo, sociedades que presentan mayor desigualdad en las escuelas, contribuyen en dificultar a las niñas el acceso a la educación, principalmente en estudios STEM (Guardeno, 2022).

**GRÁFICO 1.** *Porcentaje de estudiantes mujeres en disciplinas STEM en el mundo*



Nota: Elaboración propia a partir de los datos expuestos en UNESCO (2019).

Es por ello, que resulte imprescindible contar con políticas educativas que conduzcan a un enfoque sostenible resaltando la importancia de alcanzar la igualdad de género. Actualmente, el porcentaje de investigadoras en el mundo es menor al 30%, así se describe en el Informe de la

UNESCO (2019). En éste se concluye que solamente el 35% de las estudiantes matriculadas en todo el mundo lo están en estudios relacionados con las disciplinas STEM.

El gráfico muestra que, una vez se encuentran en la educación superior, las mujeres solo representan el 35% de la totalidad de estudiantes en áreas que engloban la tecnología, la ingeniería, las ciencias naturales, la estadística, la manufactura y las matemáticas en todo el mundo. En España, los datos siguen la misma línea; solamente un 16% de las profesionales en el ámbito de las STEM son mujeres. Una vez llegado el momento de seleccionar los grados para estudiar, a penas un 0,7% de jóvenes muestran interés en estudios con las tecnologías digitales, tal y como apunta el Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico (Mateos y Gómez, 2019).

#### 4.2.2. El enfoque STEM en la Educación para la Ciudadanía

Resulta imprescindible preguntarse cómo educar en una realidad dinámica, llena de incertezas y desigualdades, pero aún cabe preguntarse cómo conectar la escuela a la realidad de los ciudadanos. Esta pregunta implica revisar cómo se crea y se transmite el conocimiento al alumnado. La educación persigue un objetivo: que el alumnado adquiera saberes y destrezas que les sirvan para desarrollarse de una manera plena en la sociedad.

Actualmente, surgen nuevos desafíos mundiales como la Revolución 4.0. Esta revolución empuja a la sociedad hacia un cambio de paradigma nunca antes producido. En palabras del presidente de la compañía “Telefónica” Jose María Álvarez-Pallete: “la digitalización no es una época de cambio, es un cambio de época” (Álvarez-Pallete, 2016). Y es que el avance tecnológico y con ello la digitalización se encuentra en las esferas económicas, políticas, en las relaciones sociales, en la educación e incluso en los derechos civiles. Las tecnologías están convirtiéndose en el ecosistema de esta nueva época y es en este espacio donde se crea un escenario perfecto para las STEM donde se capacita a la población- hombres y mujeres -, es decir, a la ciudadanía con herramientas para facilitar su participación en los retos globales y científico-tecnológicos de la sociedad para poder resolver los desafíos sociales y continuar con el progreso social y económico de la sociedad.

Existen muchos debates y medidas socio-políticas y socio-económicas son tomadas a partir de conocimientos relacionados con las disciplinas STEM por lo que, si se niega el conocimiento, competencia y prácticas de estas en el entorno escolar, se está negando el derecho a la participación ciudadana y libertad de conciencia ante retos y temas actuales, como puede ser la nanotecnología, las energías renovables, el Big Data o criptomonedas. Quedando de esta manera excluidos y aumentando las desigualdades sociales. Por estos motivos, son muchos los esfuerzos por integrar las STEM en la educación a través de programas para promover la vocación profesional, formación de los docentes en materias de innovación y mejora de la calidad docente, proyectos que recojan competencias comunes entre el mundo tecnológico, la educación y la ciudadanía, entre otros. Actualmente, en España, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incorpora las STEM como una de las ocho competencias clave, junto con la competencia ciudadana. En este sentido, surge la necesidad de comparar estas dos competencias con la finalidad de reflexionar sobre si siguen un camino acorde o distan mucho entre sí.

Como se puede observar en la tabla anterior mientras que la Competencia Ciudadana se centra en la comprensión de aspectos sociales, éticos y normativos, la Competencia STEM engloba habilidades matemáticas, científicas, tecnológicas e ingenieriles esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. La inclusión de ambas dentro del currículo educativo refleja una visión integral de la educación, donde la formación ciudadana y la alfabetización científica son pilares fundamentales.

Ambas competencias convergen en la importancia del pensamiento crítico, la reflexión ética, el trabajo cooperativo, la sostenibilidad y la responsabilidad social. La competencia STEM, al incluir el análisis crítico de la ciencia y su impacto en la sociedad, complementa la competencia ciudadana, asegurando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos científicos, sino que también comprendan sus implicaciones sociales y éticas.

**TABLA 1.** Competencia ciudadana en comparación con la competencia STEM

| LOMLOE                                                            | Competencia ciudadana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | STEM                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Forma parte de las competencias básicas/clave de la ley educativa | Sí                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Sí                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Denominación en las competencias                                  | Competencia ciudadana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Dimensiones en que se concreta                                    | <p>Análisis y comprensión de ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de la propia identidad, así como a hechos sociales, históricos y normativos que la determinan.</p> <p>Análisis y aceptación de los principios y valores de la Constitución española, los Derechos del Niño, el desarrollo sostenible, así como de declaraciones internacionales.</p> <p>Comprensión y análisis de los problemas éticos fundamentales y de actualidad.</p> <p>Elaboración de ideas y pensamientos críticos para afrontar con actitud dialogante los desafíos.</p> <p>Oposición a la discriminación o violencia.</p> <p>Comprensión de las relaciones sistémicas de interdependencia, eco-dependencia e interconexión a nivel local y global.</p> <p>Adopción consciente y motivada de un estilo de vida sostenible y eco-socialmente responsable.</p> | <p>Utilización de métodos inductivos y deductivos del razonamiento matemático para resolver problemas.</p> <p>Utilización del pensamiento científico para explicar y entender los fenómenos que ocurren a su alrededor.</p> <p>Reflexión crítica del alcance y limitaciones de la ciencia.</p> <p>Planteamiento y desarrollo de proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos.</p> <p>Trabajo cooperativo.</p> <p>Comunicación de la ciencia utilizando diversos formatos y con responsabilidad crítica y ética.</p> <p>Emprendimiento de acciones científicas para preservar la salud física, mental y el entorno.</p> <p>Elaboración de proyectos para transformar su entorno de una forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.</p> |

Fuente: Adaptación del estudio de Calatayud, 2022.

El reconocimiento de estas competencias dentro de la LOMLOE responde a la necesidad de formar ciudadanos preparados para afrontar los desafíos del siglo XXI. Además, la inclusión de estas competencias es clave para reducir la brecha de género en STEM, ya que fomenta el acceso equitativo al conocimiento científico y tecnológico. Al integrar la perspectiva de igualdad de género dentro de la competencia ciudadana, se sientan las bases para promover una participación más



equitativa de mujeres y niñas en disciplinas STEM, tradicionalmente dominadas por hombres.

La LOMLOE establece un marco educativo en el que la formación ciudadana y el desarrollo de competencias STEM no son elementos separados, sino complementarios. Mientras la competencia ciudadana dota a los estudiantes de herramientas para analizar y participar activamente en la sociedad desde una perspectiva ética y democrática, la competencia STEM les proporciona habilidades para comprender, innovar y aplicar conocimientos científicos y tecnológicos con responsabilidad. La combinación de ambas competencias resulta fundamental para formar una ciudadanía crítica, ética y con capacidad de transformación social, asegurando que el desarrollo científico y tecnológico esté alineado con los valores de sostenibilidad e igualdad.

## 5. DISCUSIÓN

Los datos expuestos anteriormente representan la clara intención de potenciar los estudios en el campo de las STEM en las mujeres. Esto mismo es lo que pretende conseguir la actual política educativa del estado español mediante la nueva normativa. Los principios y valores que se describen en la LOMLOE reflejan la no discriminación y una educación libre de prejuicios sexistas. De igual forma, con la redacción de la competencia STEM dentro de sus ocho competencias clave, se apuesta por integrar una educación en la que se trabaje el pensamiento computacional, científico, reflexivo y tecnológico. Todo ello parece incidir en que exista una educación igualitaria en el ámbito científico. Sin embargo, los resultados expuestos por la UNESCO (2019) muestran valores de matriculación por debajo de la media a nivel mundial, presentando en España porcentajes todavía inferiores.

Como se ha expresado con anterioridad, tomar la decisión de qué estudios realizar va a depender, de forma considerable, del proceso de socialización y la cultura establecida en la sociedad, indistintamente de si se es hombre o mujer. Por ello, contar con políticas educativas que favorezcan la igualdad de género en las escuelas, a partir de los currículos, material educativo y erradicando los contenidos sexistas o

discriminatorios. Asimismo, incluir la competencia STEM, así como la competencia ciudadana dentro del currículum revela la importancia de considerar que la formación ciudadana y científica son pilares esenciales para la construcción de una educación integral, inclusiva y equitativa, principios fundamentales para alcanzar el desarrollo sostenible.

## 6. CONCLUSIONES

Históricamente, las mujeres se han ido enfrentando a innumerables barreras sociales, culturales y políticas, las cuales han limitado su participación en muchos ámbitos. En el campo de la educación, la inclusión de las niñas en las disciplinas STEM, marca un hito en el logro de la igualdad de género, así como en el alcance del desarrollo integral de la ciencia y la tecnología. Mediante esta integración, no solo se combate en la reducción de la desigualdad, sino que también se pone el foco en conseguir una mejora de la calidad de las investigaciones, ya que se introducen diferentes perspectivas.

La respuesta es clara, es necesario contar con políticas educativas mundiales que incidan en promover la igualdad, tal y como se proclamó en la Agenda de Acción de Addis Abeba (Naciones Unidas, 2015), la cual reclamó a los estados una mayor inversión en educación en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, para garantizar así un acceso igualitario para niñas y mujeres.

Los resultados señalan la necesidad de fomentar la elección de estudios STEM en las alumnas, pero para ello sería interesante contar con la figura del docente. Para lograr su acceso, se requiere de acciones holísticas que guíen y motiven a las alumnas a tomar partido en las carreras STEM. En este sentido, el profesorado cobra un papel crucial para incentivar las tomas de decisiones de las estudiantes. Este enfoque debería basarse en la innovación pedagógica, donde tengan cabida la representación de mujeres científicas para otorgar una mayor visibilidad y en donde las niñas participen activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando un rendimiento académico óptimo en este ámbito. Para ello, la formación del profesorado requiere un cambio de paradigma, el cual se centre en erradicar los estereotipos de género

existentes, integrando una visión más inclusiva. Conseguir que las mujeres obtengan una representación equilibrada en estos campos brinda la oportunidad de construir una sociedad más justa, de forma que se estará enfrentando a los desafíos del mundo actual con una mirada más crítica.

## 8. REFERENCIAS

- Álvarez-Pallete, J.M. (2016). La transformación silenciosa de Álvarez-Pallete en Telefónica. [bit.ly/42k6TkL](http://bit.ly/42k6TkL)
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM Education: A 2020 Vision. Technology and Engineering Teacher.
- Calatayud, L. (2022). STEM y educación para la ciudadanía. La importancia de comprender, decidir y actuar en una era científico-tecnológica. En L. Monsalve (Ed.), Investigación y diseño del currículo por competencias: el enfoque STEM: Aprendizaje por competencias (pp.155-172). Octaedro.
- Calatayud, L. (2023). Educación para la ciudadanía en el currículo de la Unión Europea. Herramientas facilitadoras para la formación de ciudadanos críticos. [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio Institucional RODERIC. <http://bit.ly/4cjeqVI>
- Cid, R.M. (2018). Las augustae en la dinastía Julio-Claudia. Marginalidad política, propaganda religiosa y reconocimiento social. En P. Pavón (Ed.). Marginación y mujer en el Imperio Romano. (pp- 135-161). Edizioni Quasar.
- Comisión Europea. (2018). Science Education for Responsible Citizenship. Directorate-General for Research and Innovation.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research.SAGE.
- Guardeño, M. (2022). Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, STEM e igualdad de género en el currículo por competencias de la LOMLOE. En L. Monsalve (Ed.), Investigación y diseño del currículo por competencias: el enfoque STEM: Aprendizaje por competencias. (pp: 139-154). Octaedro.
- Guardeño, M. (2024). Desarrollo curricular de Educación para el Desarrollo Sostenible. Cómo abordar la sostenibilidad en las aulas. [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio Institucional RODERIC. <https://bit.ly/4iW2zzf>
- Hart, C. (2018). Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination. SAGE.

- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE.
- López, V.; Couso, D.; Simarro, C. (2018). «Educación STEM en y para el mundo digital. Cómo y por qué llevar las herramientas digitales a las aulas de ciencias, matemáticas y tecnologías». *RED. Revista de Educación a Distancia*.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). *STEM: Country comparisons. International comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education*. Australian Council of Learned Academies.
- Mateos, S. & Gómez, C. (2019): *Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico*. Secretaría de Estado para el Avance Digital, Ministerio de Economía y Empresa.
- Miyares, A. (1999). 1848: El manifiesto de “Seneca Falls”. *Revista Leviatán*.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de la ONU.
- 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 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/43KDX8c>
- Murga, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.  
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Ramírez, G. (2015). La declaración de los derechos de la mujer de Olympe de Gouges 1791: ¿Una declaración de segunda clase?. *Cátedra Unesco*.  
<https://bit.ly/4jrsTkV>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures* 44. 127–135.  
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración y Marco de Acción de Incheon. Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. UNESCO. <https://bit.ly/4215p04>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. UNESCO.