

FEMINISMO/S 45

DOSIER MONOGRÁFICO:

Brechas digitales y competencia digital: retos de las mujeres en la sociedad digital



«Armonía», Plaza de la Igualdad, Universidad de Alicante

Feminismo/s, 45, January 2025

Dossier monográfico:
Brechas digitales y competencia digital: retos de
las mujeres en la sociedad digital

Monographic dossier:
Digital Gaps and Digital Competence: Challenges
for Women in the Digital Society

FEMINISMO/S
Journal of the Research Institute for Gender Studies
at the Universidad de Alicante

Biannual journal
Published by the Research Institute for Gender Studies at the Universidad de Alicante with the collaboration of the Office of the Vice President of Research

Issue No. 45, January 2025

Editorial Team

Chief Editor

Alejandra Hernández Ruiz, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Associate editors

Mar Galindo Merino, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Secretary

Mayra Urrea Solano, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Editorial Board

Anna-Britt Coe, Umeå University, Umeå, Sweden

Francesca Comunello, Sapienza Università di Roma, Roma, Italy

Mar Esquembre Cerdá, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Helena Establier Pérez, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Purificación Heras González, Universidad Miguel Hernández, Elche, Spain

Carmen Mañas Viejo, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Mónica Moreno Seco, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Dolores Morondo Taramundi, Universidad de Deusto, Bilbao, Spain

Maribel Peñalver Vicea, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

M.^a Dolores Ramos, Universidad de Málaga, Málaga, Spain

Maria Pilar Rodríguez Pérez, Universidad de Deusto, San Sebastián, Spain

M.^a Teresa Ruiz Cantero, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Elaine Swan, University of Sussex, Brighton, United Kingdom

Iolanda Tortajada Giménez, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain

Advisory Board

Gill Allwood, Nottingham Trent University, Nottingham, United Kingdom

Cristina Alsina Rísquez, Universidad de Barcelona, Spain

Nieves Baranda Leturio, UNED, Madrid, Spain

Esther Barberá Heredia, Universidad de Valencia, Valencia, Spain

Karine Bergès, Université de Cergy-Pontoise, Cergy, France

Mabel Burín, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Nuria Capdevila-Argüelles, University of Exeter, Exeter, United Kingdom

Silvia Julia Caporale Bizzini, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Rosa Cobo Bedia, Universidad de La Coruña, La Coruña, Spain

Pilar Cuder Domínguez, Universidad de Huelva, Huelva, Spain

Bradley S. Epps, University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom

Isabel Goicolea, Umeå University, Umeå, Sweden

Maria Elia Gutiérrez Mozo, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Annabel Martin, Dartmouth College, Hanover, United States

Raquel Medina, Aston University, Birmingham, United Kingdom

Sonia Núñez Puente, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, Spain

Angela O'Hagan, Glasgow Caledonian University, Glasgow, United Kingdom

Montserrat Palau, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain

Eulalia Pérez Sedeño, CSIC, Madrid, Spain

Alicia Puleo, Universidad de Valladolid, Valladolid, Spain

María Dolores Romero López, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain

Marta Segarra, Universidad de Barcelona, Barcelona, Spain

Cristina Segura Graiño, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain

Meri Torras, Universidad de Barcelona, Barcelona, Spain

Maria Teresa Vera Balanza, Universidad de Málaga, Málaga, Spain

Paula-Irene Villa Braslavsky, Ludwig-Maximilians-Universität München, Munich, Germany

PUBLISHER

Research Institute for Gender Studies at the Universidad de Alicante
Campus de San Vicente del Raspeig
Apdo. 99 E-03080 Alicante
Alicante, Spain
Tel. 965 90 94 15

e-mail: revistafeminismos@ua.es; iueg@ua.es - website: <https://ieg.ua.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante
Campus de San Vicente s/n
03690 San Vicente del Raspeig - Alicante
publicaciones@ua.es
<https://publicaciones.ua.es>
Tel. 965 903 480

Edited by:

Research Institute for Gender Studies at the University of Alicante with the collaboration of
the Office of the Vice President of Research.

The journal receives funding from the R+D+I grants for the Publication of UA Scientific Journals
from the Office of the Vice President of Research of the Universidad de Alicante

ISSN: 1989-9998
DOI: 10.14198/fem.2025.45
Legal deposit: A-910-2003
Cover design: candela ink
Layout: Marten Kwinkelenberg



La revista *Feminismo/s* dispone de un sistema editorial certificado conforme a la
[convocatoria 2022 de evaluación de la calidad editorial y científica de las revistas científicas
españolas de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología \(FECYT\)](#).

Feminismo/s does not necessarily align with the contents of the articles included in this issue.
The journal is indexed in ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR,
Latindex, Dialnet.

TABLE OF CONTENTS / ÍNDICE

I. Monographic section/ Sección monográfica:

Brechas digitales y competencia digital: retos de las mujeres en la sociedad digital /

Digital Gaps and Digital Competence: Challenges for Women in the Digital Society

Isabel María Gómez-Trigueros y Mónica Carabias Álvaro (Coords.)

Brechas digitales y competencia digital: retos de las mujeres en la sociedad digital. Introducción..... 10

Digital Gaps and Digital Competence: Challenges for Women in the Digital Society. Introduction

Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo

Cerrando brechas: género y competencias digitales en la formación inicial del profesorado para una ciudadanía digital igualitaria 22

Closing Gaps: Gender and Digital Skills in Initial Teacher Training for Equal Digital Citizenship

Laura Lucas Palacios y Ainhoa Resa Ocio

Los entornos sociodigitales como espacios para interpelar los discursos androcéntricos del patrimonio y construir aprendizajes coeducativos en la formación inicial del profesorado 67

Socio-Digital Environments as Spaces to Question Androcentric Discourses of Heritage and Build Coeducational Learning in Initial Teacher Training

Sara María Torres Outón

Brecha digital de género y uso diferencial de TIC para el aprendizaje de lenguas extranjeras 95

Gender Digital Divide and Differential Use of ICT for Foreign Language Learning

Martina Mattiazzi

AI and Language: New Forms for Old Discriminations?
A Case Study in Google Translate and Canva 118

IA y lenguaje: ¿Nuevas formas para antiguas discriminaciones? Un estudio
de caso en Google Translate y Canva

*Sònia Sánchez-Canut, Mireia Usart-Rodríguez, Beatriz Lores-Gómez y
Sonia Martínez-Requejo*

Brecha de género en la competencia digital profesional: construcción
y validación inicial de un instrumento para su medición 139

Gender Gap in Professional Digital Competence: Construction and Initial
Validation of an Instrument for its Measurement

Sheng-Hsiang Lance Peng

Monsters Among Us: In What Ways Can the Viral Jubilee's Trans
Debate Video Contribute to Educational Discussions? 173

Monstruos entre nosotros: ¿de qué maneras puede el video viral del debate trans
de Jubilee contribuir a las discusiones educativas?

II. Miscellaneous section / Sección miscelánea

Amara García Adán

Una aproximación para juzgar con perspectiva de género:
la necesidad de erradicar los prejuicios de género en los casos
de violencia sexual 206

A Gendered Approach to Justice: the Need to Eliminate Gender Bias in Sexual
Violence Cases

Irene López-Rodríguez

She's Such a Bitch! The Representation of Women as Bitches in
Gender-Based Violence Campaigns 234

¡Menuda perra! La representación de las mujeres como perras en campañas
de violencia de género

Carolina Vázquez Rodríguez, Carmen Martínez Martínez, Inés Herás, Maite Martín-Aragón Gelabert y M^a Carmen Terol Cantero
 Analysis of the Criticism and Defense of Feminism in Social Discourse: A Case of Patriarchal Protection in Sports265
 Análisis de la crítica y defensa del feminismo en el discurso social: un caso de protección patriarcal en el deporte

Carmen Meneses-Falcón, Antonio Rúa-Vieites y Olaya García-Vázquez
 Uneven Impact of Covid-19 on Sex Workers in Spain.....295
 Impacto desigual del Covid-19 en las trabajadoras sexuales en España

Kajsa Widegren
 Transversal Movements between Gender and Environment: Interdisciplinarity in Higher Education323
 Movimientos transversales entre género y medio ambiente: la interdisciplinariedad en la educación superior

Julia Montejo Rodríguez
 La relación entre los cambios hormonales y la pulsión creativa en las escritoras contemporáneas.....351
 The Relationship Between Hormonal Changes and Creative Drive in Contemporary Women Writers

III. Reviews / Reseñas

Silvia Soriano Moreno
 Review of / Reseña de: Custet Llambí, María Rita. *Perspectiva de género en la argumentación jurídica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Editores del Sur, 2023. 244 pp. ISBN: 978-631-6518-16-3377

Laura Linares

Review of / Reseña de: Guirao Mirón, Cristina. *Transgresoras. Una historia cultural de las mujeres*. Madrid: Catarata, 2024. 109 pp.

ISBN: 978-84-1067-045-7383

How to submit a manuscript / Cómo presentar un original388

**I. Monographic section /
Sección monográfica:**

**Brechas digitales y competencia digital:
retos de las mujeres en la sociedad digital /**

**Digital Gaps and Digital Competence:
Challenges for Women in the Digital Society**

Brechas digitales y competencia digital: retos de las mujeres en la sociedad digital. Introducción

Digital Gaps and Digital Competence: Challenges for Women in the Digital Society. Introduction

Authors / Autoras:

Isabel María Gómez-Trigueros
Universidad de Alicante, España
isabel.gomez@ua.es
<https://orcid.org/0000-0003-4666-5035>

Mónica Carabias Álvaro
Universidad Complutense de Madrid, España
monicacarabias@ghis.ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3178-4111>

To cite this article / Para citar este artículo:

Gómez-Trigueros, I. M., & Carabias Álvaro, M. (2025). Brechas digitales y competencia digital: retos de las mujeres en la sociedad digital. Introducción. *Feminismo/s*, 45, 10-21. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.01>

Financiación:

Este artículo ha sido financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana, dentro del Proyecto del Grupo Emergente (GV/2021/077): *La brecha digital de género y el modelo TPACK en la formación del profesorado: análisis de la capacitación digital docente*, coordinado por la Dra. Isabel María Gómez Trigueros (Universidad de Alicante)

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Isabel María Gómez-Trigueros & Mónica Carabias Álvaro

ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS
& MÓNICA CARABIAS ÁLVARO

En el contexto del siglo XXI, los recursos conocidos como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en parte integral de las sociedades modernas, afectando a todos los ámbitos de la actividad del ser humano. La hiperconexión, muy extendida desde el año 2000 y en constante expansión en la actualidad, ha transformado en imprescindible la formación en tecnologías de la ciudadanía (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, 2019). Estas transformaciones requieren que la sociedad adquiera una sólida formación tecnológica, para evitar la aparición de nuevas brechas de desigualdad, tanto entre la población global como entre géneros. De esta manera, se abre una puerta hacia la igualdad, tal como lo promueven los «Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030» (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015; Unión Europea, 2018).

Los datos estadísticos confirman que el 70% de la población mundial utilizó Internet en 2021 (International Telecommunication Union [ITU], 2022) lo que supone un aumento desde el año 2018, del 50% de usuarios y usuarias. A pesar de este crecimiento, estos valores indican que, aproximadamente, la mitad de la población mundial no dispone de acceso a la Red ni a los dispositivos tecnológicos asociados a su uso y, por tanto, que existe una discriminación objetiva con relación al beneficio asociado a su utilización. A esta situación se la conoce como brecha digital, que limita la igualdad entre la ciudadanía mundial, señalando a aquellos colectivos que no pueden acceder a las herramientas digitales o conectarse a Internet. Junto a esta discriminación, la falta de capacitación en el uso de las tecnologías supone una barrera inmaterial, que cercena la posibilidad de participación en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). El sistema educativo, indudablemente, debe atender a tales aspectos focalizando su atención en eliminar las diferentes «brechas digitales» existentes, que contribuyen a reforzar las diferencias que se dan entre países y que generan una enorme desigualdad entre las personas. De un lado, la denominada «primera brecha digital» relativa al acceso, disponibilidad, asequibilidad y accesibilidad a los recursos y dispositivos tecnológicos, que impide una correcta preparación del profesorado y del estudiantado, ahondando en las diferencias de desarrollo entre países. De otro lado, la «segunda brecha digital», de uso y apropiación de las tecnologías, caracterizada por la ausencia de habilidades y de conocimientos relativos a la utilización de estas herramientas para la vida cotidiana y, en el caso del profesorado, para la tarea didáctica. Y, por último, la «tercera brecha digital» o brecha digital de género, referida a las distintas concepciones y usos de los recursos tecnológicos por parte de las mujeres y de los hombres (Martínez-Cantos et al., 2023; Williams et al., 2016). Todas ellas determinan la posición de los individuos y las comunidades en el mundo y contribuyen a reforzar las diferencias que se dan entre regiones y países (Comisión Europea, 2010); entre generaciones (Martínez-Cantos et al., 2023); y, como consecuencia de las dinámicas cambiantes de las TIC y de los sesgos de género, en la configuración de elementos clave del siglo XXI como la inteligencia artificial (IA) y *big data* que afectan desigualmente a mujeres y hombres. Del mismo modo, ambos representan la eliminación de ciertas desigualdades de género y la aparición de otras. Un

12% de las personas que trabajan en el desarrollo de innovación tecnológica con responsabilidad y capacidad de decisión son mujeres; el 11% que crean *software* son mujeres. Reino Unido alcanza el porcentaje más alto (54,5%), España llega al 9,3% y Australia al 7,9%. La existencia de un problema de género es evidente (Sáinz et al., 2020).

El informe de Stathoulopoulos y Mateos-García (2019) concluía que el personal investigador en IA procedente de instituciones y organizaciones académicas no sobrepasaba el 25%; el resto del personal docente universitario experto en inteligencia artificial eran hombres (AI index, 2018; West et al., 2019). De igual modo, frente al 15,5% de autoras publicando en ámbitos tecnológicos, solo el 13,8% lo hacía en investigación relacionada con la Inteligencia Artificial. Y estas publicaciones, con al menos una mujer como coautora, enfocaban sus intereses hacia cuestiones aplicadas a las ciencias sociales: la salud, la justicia, las migraciones, el género y la personalidad (Stathoulopoulos y Mateos-García, 2019).

Para que puedan superarse estas brechas digitales es imprescindible contar con docentes capacitados/as no sólo en contenidos disciplinares de las materias que imparten y en conocimientos pedagógicos (Shulman, 1986), sino también en competencias digitales (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2022; Naciones Unidas, 2023). Sólo así se asegurará la formación de una ciudadanía competente para un contexto cambiante y en continua configuración.

Desde la perspectiva de género, la brecha digital se configura como un limitante que genera desigualdad entre mujeres y hombres. De ahí que sea necesario dejar de concebir a la tecnología como un recurso neutro desprovisto de sesgo. Los entornos mediados por TIC son espacios donde se puede generar manipulación social y se puede llegar a excluir a mujeres y otros colectivos vulnerables y desfavorecidos. Es por esto por lo que se necesita un estudio del ámbito de la tecnología, desde la perspectiva de género que, entre otros retos, aborde la brecha digital de género. En 2020 el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades del Ministerio de Igualdad publicaba un informe financiado por el Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información (ONTSI) donde se expresaba la necesidad de alcanzar una sociedad más justa con las mujeres, para lo cual se hacía imprescindible contar con sus aportaciones al desarrollo

y crecimiento de la digitalización y garantizar las mismas oportunidades (Sáinz et al., 2020).

En este contexto, este monográfico pretende mostrar algunas de las últimas investigaciones relativas a la brecha digital de género en el ámbito social y de la educación, respondiendo a cuestiones tales como: ¿Presentan las mismas percepciones mujeres y hombres, docentes en formación, sobre las herramientas digitales?, ¿Cómo se transforman los currículos formativos del profesorado para adaptarse a los imperativos tecnológicos del siglo XXI con perspectiva de género?, ¿En qué situación se encuentra la capacitación en competencias digitales del profesorado?, ¿Cómo se enfrentan las y los formadores a la brecha digital de género?, ¿Qué potencialidades se pueden encontrar en las redes sociales e Internet para la formación igualitaria de la ciudadanía teniendo en cuenta los ODS?, ¿Cómo integrar las redes sociales e Internet, con perspectiva de género, en las actividades educativas?, ¿Cómo reducir y/o eliminar los desequilibrios de género que afectan a las mujeres del siglo XXI, en los entornos mediados por TIC?, ¿Qué ocurre en estos ecosistemas virtuales con las personas no normativas? A través de diferentes propuestas de investigadoras e investigadores de distintos entornos, se presentan estudios y reflexiones para enfocar la atención sobre la importancia de la utilización de las tecnologías desde una perspectiva de género, especialmente en la docencia y en la investigación.

A partir de esta realidad, tiene especial importancia el análisis de la transformación de los currículos en la formación inicial del profesorado para la implementación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, las investigadoras y docentes Antonia García-Luque y Alba de la Cruz Redondo de la Universidad de Jaén, en su artículo *Cerrando brechas: género y competencias digitales en la formación inicial del profesorado para una ciudadanía digital igualitaria*, reflexionan sobre la persistencia de la brecha digital de género en los y las docentes de Educación Primaria de las Universidades de Jaén, Granada en su campus de Ceuta, País Vasco y Extremadura. Para ello, a través de una metodología cuantitativa, basada en un cuestionario, dan respuesta a dos objetivos clave: de un lado, detectar posibles diferencias en el uso de Internet y los recursos digitales basadas en el género; de otro lado, analizar la autopercepción de las y los futuros

docentes respecto a las competencias digitales y a las competencias digitales docentes como profesorado en formación inicial.

Sus resultados y sus conclusiones siguen la línea de otros estudios recientes (Gómez-Trigueros, 2023; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad [ONTSI], 2023) confirmando diferencias de género en los tipos de actividades realizadas en Internet y con los recursos tecnológicos. Así, los hombres realizan más actividades de tipo audiovisual relacionadas con el ocio y con cuestiones económicas como banca online. Por su parte, las mujeres escogen, con mayor frecuencia también, contenidos audiovisuales, pero orientados a la resolución de dudas relativas a temas de salud o con contenidos formativos y académicos. De igual forma, se confirma una mayor predisposición de los hombres a un uso individualista y lúdico de las tecnologías, frente a las mujeres que presentan una utilización de las TIC con fines académicos, de aprendizaje y cooperativos.

Esta investigación reconoce diferencias importantes, por género, en la autopercepción sobre las competencias digitales y las competencias digitales docentes, perdurando una visión más negativa (o poco avanzada) de las mujeres frente a los hombres, que se autoperciben con un alto nivel de capacitación digital. Estas autoras aportan, como novedad, que los datos recogidos comienzan a romper, en determinadas cuestiones, la tendencia a la minusvaloración de las mujeres frente a las TIC, mostrando algunas mejoras relacionadas, posiblemente, con las estrategias de empoderamiento femenino en niñas y jóvenes implementadas a lo largo de los últimos años por parte de las políticas igualitarias. Y concluyen su trabajo proponiendo distintas acciones clave para la eliminación de la brecha digital de género.

En esta línea, el contexto sociodigital en el que vivimos ha devenido un novedoso ecosistema donde la Inteligencia Artificial y la hiperconexión marcan aspectos tan relevantes como el aprendizaje de la ciudadanía. Las investigadoras Laura Lucas Palacios de la Universidad de Alicante y Ainhoa Resa Ocio de la Universidad Complutense de Madrid abordan esta línea de trabajo en su propuesta titulada *Los entornos sociodigitales como espacios para interpelar los discursos androcéntricos del patrimonio y construir aprendizajes coeducativos en la formación inicial del profesorado*, donde analizan el recurso didáctico de la red social *Instagram* poniendo en valor su fortaleza como espacio de interacción y participación habitual del alumnado participante,

docentes en formación. Estas autoras proponen el uso de esta red social para la construcción de conocimientos relacionados con el género y el poder, teniendo como base el patrimonio histórico-artístico. En su análisis cualitativo, a lo largo de siete cursos académicos, las autoras estudian las publicaciones digitales en la red social de más de quinientas futuras docentes lo que les ha permitido alcanzar conclusiones tales como el valor añadido de *Instagram* para la promoción de espacios de aprendizaje cooperativo y emocional, extensible al aula; la concienciación de las y los futuros docentes en torno al género y el poder a través del uso de las redes y el patrimonio; y la reflexión desde una perspectiva crítico-feminista de *Instagram*, de las dinámicas androcentristas y las teorías feministas latentes en estos contextos mediados por tecnologías. A partir de estos resultados, infieren que el uso de las redes sociales en la formación inicial del profesorado abre la puerta a planteamientos metodológicos desde un marco competencial coeducativo.

Relacionado con la formación del profesorado y la brecha digital de género, Sara María Torres Outón de la Universidad de Vigo, investiga el uso diferencial de las tecnologías para el aprendizaje de lenguas entre mujeres y hombres en su propuesta *Brecha digital de género y uso diferencial de TIC para el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Para ello, a través de una investigación cuantitativa, basada en un cuestionario, y en el contexto feminizado de los estudios de Maestro y Maestra en Educación Primaria, identifica las posibles diferencias en la implementación de los recursos tecnológicos relacionados con la traducción automática para el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como su frecuencia de uso. Los resultados obtenidos son indicativos de la ausencia de diferencias significativas, en cuanto a género, en el uso general de traductores automáticos para fines personales. No ocurre lo mismo cuando se analizan espacios académicos donde la brecha digital de género se manifiesta en una mayor utilización de estas herramientas por parte de las mujeres, para uso personal y con fines educativos. Por su parte, los hombres hacen un uso más profesional e instrumental de los mismos recursos. En términos de frecuencia de uso, las mujeres muestran una mayor preferencia por tecnologías que implican procesos más complejos de conocimiento, como el uso de programas de reconocimiento automático de voz. Aunque esta investigación confirma algunas afirmaciones de otras investigaciones como una autopercepción más positiva en el uso de las TIC de los hombres frente

a las mujeres, también ofrece interesantes hallazgos como la utilización de una mayor variedad de recursos tecnológicos para el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de las mujeres.

Martina Mattiazzi, por su parte, presenta el estudio denominado *AI and Language: New Forms for Old Discriminations? A Case Study in Google Translate and Canva*. En esta investigación se muestran reflexiones sobre la IA, los sistemas informáticos presentes en el actual siglo XXI y el refuerzo de los estereotipos de género y de la discriminación contra las mujeres a través de los textos producidos con estas tecnologías. De forma particular, el trabajo analiza dos de las herramientas comerciales comunes integradas con la IA como son *Google Translate* y *Canva*. Los resultados muestran la existencia de prejuicios de género en el lenguaje textual y en el visual, que confirman sesgos de género en el lenguaje de estas tecnologías como consecuencia de la apropiación de elementos sexistas de los datos producidos y publicados en Internet. En este sentido, la investigación muestra ejemplos lingüísticos que confirman esta realidad e incide en la educación como elemento clave para la preparación de una ciudadanía crítica, otorgándole el mandato de proporcionar recursos formativos para enfrentar el problema. Entre ellos, la autora propone el estudio de los mecanismos de la IA para generar textos; la importancia de la ética en el aula; y la utilización del lenguaje inclusivo en los contextos educativos.

Si bien es cierto que los datos estadísticos oficiales como los ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022) o la Encuesta sobre Equipamiento y uso de las TIC en los Hogares (Instituto de Estadística de Cataluña [IEC], 2023) señalan la reducción de las desigualdades en el uso de los dispositivos tecnológicos y el acceso a Internet entre mujeres y hombres, se confirma la persistencia de la brecha digital de género en aspectos menos cuantitativos y más cualitativos y, de manera particular, en la formación de la ciudadanía. Ante esta realidad, resulta imprescindible disponer de instrumentos que expliquen esas diferencias, teniendo en cuenta aspectos relacionados con los niveles de competencias digitales. Para ello, las investigadoras Sònia Sánchez Canut y Mireia Usart Rodríguez de la Universitat Rovira i Virgili en su trabajo *Brecha de género en la competencia digital profesional: construcción y validación inicial de un instrumento para su medición* proponen una herramienta de autoevaluación de la Competencia

Digital Profesional a partir del Marco de Competencias Europeo *DigComp* (Vuorikari et al., 2022), así como de otros marcos de referencia de la competencia digital ciudadana y/o profesional. La finalidad del instrumento es medir el nivel de estas habilidades digitales para, de este modo, diseñar itinerarios personalizados de formación, que promuevan la capacitación de las mujeres en programas de formación continua y desarrollo profesional. El cuestionario se conforma por cuarenta y ocho preguntas organizadas en áreas competenciales, que arrojan información relativa a la capacitación en competencias digitales desde la dimensión profesional (CDP). Su validación a través de la técnica del juicio de expertos y expertas acredita su reconocimiento como instrumento replicable en otros estudios; contribuyendo a ofrecer una descripción detallada de la competencia digital profesional tanto a nivel individual como a nivel agregado comparativo; y permite completar la visión que ofrecen herramientas específicas al focalizarse en la evaluación de aquellas áreas competenciales de la CDP, haciendo posible estudiar las diferencias de género entre sectores profesionales, su posible origen y formas de enfocar iniciativas y políticas para su reducción.

Sin duda, las redes sociales y los sitios web en donde se comparten videos como *YouTube* están influyendo, de manera activa, en la percepción de la sociedad sobre temas actuales. Si bien es cierto que estos ecosistemas de la Red pueden ser un foco de conflictos, no es menos cierto que los contenidos relacionados con el género encuentran, en estos *repositorios virtuales*, un espacio para visibilizar cuestiones diversas y dar a conocer todas las realidades existentes, no normativas. En esta línea, Sheng-Hsiang Lance Peng, en su trabajo *Monsters Among Us: ¿In What Ways Can the Viral Jubilee's Trans Debate Video Contribute to Educational Discussions?* analiza la cuestión de la visibilización de la no normatividad partiendo del video publicado por la empresa Jubilee en *YouTube* «Trans Conservatives vs Trans Liberals | Middle Ground». En el video se presentan diferentes opiniones y dimensiones de las identidades transgénero, junto con los discursos sociales y de género más amplios. Para complementar estos resultados, el autor se vale de datos estadísticos de la encuesta masiva Pew Research Centre realizada en Estados Unidos en 2022 sobre las personas trans y la percepción que tiene la sociedad de ellas. A partir de las respuestas observadas, se presenta el concepto *hauntología* (Derrida,1994) para referirse a la falta de consenso público sobre

las implicaciones sociales y la resistencia de la población a la aceptación social de las personas transgénero. A partir de esta reflexión, en el artículo se introduce la *perspectiva monstruosa* adaptando el concepto de Cohen (1996) sobre los monstruos del imaginario colectivo y cómo las divisiones sociales forjan nuevos miedos a los temas, por ejemplo, transgénero, dando lugar a conflictos en las relaciones humanas; rechazo social de la comunidad LGBTQ+; promoviendo la exclusión espacial, dentro de los territorios y produciendo «migraciones ideológicas» con la consecuente polarización de pensamiento. Aunque todo este trabajo se contextualiza en el paisaje estadounidense, como señala su autor, puede extrapolarse a otros ámbitos geográficos más próximos como son los países europeos.

Desde este punto de partida, y con estos recursos visuales y estadísticos, Sheng-Hsiang Lance Peng abre la posibilidad de utilizar el vídeo y los discursos como herramienta para el aula, animando a las y los educadores de todos los niveles formativos a servirse de estos intercambios de opinión, como recursos educativos para facilitar los debates sobre perspectivas, ideologías y actitudes de género. Además, concluye que adoptar la *perspectiva monstruosa* y la *hauntología* en la educación es una forma de mostrar y apoyar a las comunidades no normativas, permitiendo su visibilización como símbolos de resistencia que exponen la fragilidad y artificialidad de las estructuras normativas de poder.

Como conclusión, cabe señalar que las investigaciones de este monográfico ponen de relieve la importancia en la comprensión de un uso consciente de los recursos digitales, así como una participación ciudadana en las redes sociales, con perspectiva de género. De manera concreta, se muestra la persistencia de la brecha digital de género en entornos tan importantes como las aulas universitarias y la necesidad de una transformación de la educación superior para la superación de los «monstruos» que todavía sobreviven en el siglo XXI como la desinformación y la marginación de lo no normativo.

Por todo esto, este monográfico pretende mostrar los desequilibrios existentes en un ecosistema social de hiperconexión; desmitificando la inocuidad y la neutralidad de las tecnologías; y siendo conscientes de que detrás de ellas existen posturas reduccionistas, que no logran iluminar las complejidades de la actual sociedad diversa. Por eso, los textos aquí recogidos pretenden incitar a examinar, con perspectiva de género, las dinámicas de poder, las

ideologías y los sesgos subyacentes inherentes a los debates sobre las TIC; alentar al cuestionamiento constante de la información plasmada en las redes sociales, partiendo de una comprensión más profunda de los constructos sociales que perpetúan la discriminación de todas las conceptualizaciones de género, normativo y no normativo; y reclamando una mayor visibilidad y participación de todas y todos por la superación de uno de los factores limitantes del desarrollo y autorrealización de las mujeres como es la brecha digital de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AI Index 2018 (2018). *Artificial Intelligence Index 2018*. https://hai.stanford.edu/sites/default/files/2020-10/AI_Index_2018_Annual_Report.pdf
- Cohen, J. J. (Ed.). (1996). *Monster Theory: Reading Culture*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctttsq4d>
- Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comisión Europea <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, and the New international*. Routledge.
- Eurostat (2023). *Individual's level of digital skills*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC_SK_DSKL_I21/default/table?lang=en&category=i-soc.isoc_sk.isoc_sku
- Gómez-Trigueros, I. M. (2023). Validación de la escala TPACK-DGG y su implementación para medir la autopercepción de las competencias digitales docentes y la brecha digital de género en la formación del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(4), 151-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100758>
- Instituto de Estadística de Cataluña (IEC). (2023). *Encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares en 2023*. <https://www.idescat.cat/nowetats/?id=4773&lang=es>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). *Brecha digital de género*. <https://shre.ink/g7VH>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*.

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- International Telecommunication Union (ITU) (2022). *Global Connectivity Report 2022*. ITU. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/global-connectivity-report-2022/>
- Martínez-Cantos, J.L., García-Arnau, A., Vázquez-Cupeiro, S., y Castaño, C. (2023). La desigualdad digital de género y la brecha de competencias como cuestión central y persistente. En Isabel María Gómez-Trigueros (Coord.). *Desafíos de la inclusión digital. La brecha digital de género y las competencias digitales docentes en el contexto educativo* (pp. 41-61). Octaedro.
- Naciones Unidas. (2023). *Salvar la brecha de género en el ámbito digital*. Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado. <https://www.ohchr.org/es/stories/2018/07/bridging-digital-gender-divide>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) (2023). *Brecha digital de género*. Red.es. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://www.ontsi.es/es/publicaciones/brecha-digital-de-genero-2023>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Declaración de Qingdao*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. UNESCO. <https://shre.ink/g7V9>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Sáinz, M., Arroyo, L., y Castaño, C. (2020). *Mujeres y Digitalización. De las brechas a los algoritmos*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad. https://www.inmujeres.gob.es/disenovovedades/M_MUJERES_Y_DIGITALIZACION_DE_LAS_BRECHAS_A_LOS_ALGORITMOS_04.pdf
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Stathoulopoulos, K., y Mateos-Garcia, J. (2019). *Gender Diversity in AI Research*. https://media.nesta.org.uk/documents/Gender_Diversity_in_AI_Research.pdf
- Unión Europea (2018). *Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- West, M., Kraut, R., y Chew, H. E. (2019). *I'd blush if I could. Closing gender divides in digital skills through education*. UNESCO, United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416.page=1>
- Williams, I., Kwofie, B., y Sidii, F. S. (2016). Public demand aggregation as a means of bridging the ICT Gender divide. In Joseph Wilson y Nuhu Diraso Gapsiso (Eds.), *Overcoming Gender Inequalities through Technology Integration* (pp. 123-143). IGI global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9773-7.ch006>

Cerrando brechas: género y competencias digitales en la formación inicial del profesorado para una ciudadanía digital igualitaria

Closing Gaps: Gender and Digital Skills in Initial Teacher Training for Equal Digital Citizenship

Authors / Autoras:

Alba de la Cruz Redondo
Universidad de Jaén, España
aredondo@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-7025-3343>

Antonia García Luque
Universidad de Jaén, España
agalu@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-9489-2163>

Submitted / Recibido: 16/02/2024

Accepted / Aceptado: 29/09/2024

To cite this article / Para citar este artículo:
De la Cruz Redondo, A., & García Luque, A. (2025). *Cerrando brechas: género y competencias digitales en la formación inicial del profesorado para una ciudadanía digital igualitaria*. *Feminismo/s*, 45, 22-66.
<https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.02>

Financiación:

Este trabajo se ha realizado en el marco de dos proyectos de investigación de los que las autoras forman parte: *Hacia un currículum sensible al género en la formación inicial del profesorado* (PID2021-122206NB-I00); *Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio* (PID2019-107383RB-I00).

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Alba de la Cruz Redondo & Antonia García Luque

ALBA DE LA CRUZ REDONDO &
ANTONIA GARCÍA LUQUE

Resumen

Con este trabajo, y en línea con lo recogido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, se pretende reflexionar cómo, a pesar de contar con dispositivos y competencias digitales similares, existe una relación diferencial de género con el mundo online, lo que provoca oportunidades y dificultades diferentes en función de si eres hombre o mujer. Partiendo de una fase de diagnosis a través de un cuestionario realizado entre el alumnado del Grado de Educación Primaria de distintas universidades españolas, se presenta una investigación en la que se identifican las diferencias que muestra un grupo de 350 estudiantes, en función de su género, analizando sus concepciones iniciales a este respecto, y la existencia de concordancia entre sus percepciones y la realidad social que viven, tanto en calidad de ciudadanas/os como de futuras/os docentes. Por este motivo, el instrumento de recogida de datos diseñado se ha centrado en tres cuestiones: el uso de internet en los ámbitos personal, académico y laboral; la autopercepción respecto al grado de competencias digitales que poseen, basándonos en las competencias recogidas para el alumnado

de bachillerato en el Real Decreto 243/2022; y la autoevaluación de las competencias digitales docentes que será esperable que posean en su labor futura. Los principales resultados apuntan a que la brecha de género se diluye cuando hay intereses y atribuciones idénticas en las competencias digitales, tanto desde la capacidad real como desde la autopercepción. La discusión de los resultados muestra una inclinación hacia la igualdad de competencias digitales o la superioridad de las mujeres en cuanto a autopercepción de las mismas. No obstante, se percibe una tendencia al uso diferencial de internet y las tecnologías en función del género y algunos indicadores muestran que aún queda lejos una era digital igualitaria en términos de género.

Palabras clave: brecha digital de género; formación inicial del profesorado; ciudadanía digital igualitaria; competencias digitales; autopercepción; STEM; Ciencias Sociales; género.

Abstract

In this article, and in line with what is included in the 2030 Sustainable Development Goals, the aim is to reflect how, despite having similar digital devices and skills, there is a differential gender relationship with the online world. This issue causes different opportunities and difficulties depending on whether you are a man or a woman. Starting from a diagnosis phase through a questionnaire carried out among the students of the Primary Education Degree from different Spanish universities, an investigation is presented in which the differences presented by a group of 350 students, depending on their gender, are identified. In the research we analyze their initial conceptions in this regard, and the existence of agreement between their perceptions and the social reality they live, both as citizens and as future teachers. For this reason, the data collection instrument designed has focused on three issues: the use of the internet in personal, academic and work spheres; self-perception regarding the degree of digital skills they possess, based on the skills collected for high school students in Real Decreto 243/2022; and the self-assessment of the Digital Teaching Competencies that they will be expected to possess in their future work. The main results indicate that the gender gap is diluted when there are identical interests and attributions in Digital Skills, both from real ability and from self-perception. The discussion of the results shows an inclination towards equality of digital skills or the superiority of women in terms of their self-perception. However, there is a tendency toward differential use of the internet and technologies based on gender, and some indicators show that an egalitarian digital era in terms of gender is still far away.

Keywords: Digital gender gap; Teachers in initial training; Equal digital citizenship; Digital Skills; Self-perception; STEM; Social Sciences; Gender.

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad condicionada por las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias digitales –entendidas como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes que se necesitan para poder, no sólo utilizar, sino aprovechar de forma efectiva las tecnologías digitales en los distintos ámbitos–, resultan fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía plenamente activa y participativa. Estas competencias pueden abarcar un rango de capacidades que van desde lo más básico hasta lo más avanzado en términos de alfabetización digital: acceso y uso de internet, creación de contenidos, programación, ciberseguridad, pensamiento computacional y crítico, resolución de problemas con herramientas digitales, etc.

La aplicación de la perspectiva de género al ámbito de las tecnologías digitales permite identificar la existencia de grandes diferencias entre hombres y mujeres con respecto a las TIC, lo que se traduce en las denominadas brechas de género digitales, que inciden en una capacidad diferencial entre mujeres y hombres en cuanto al desarrollo social, educativo y profesional.

En este sentido, el punto de partida hay que buscarlo en la socialización diferencial que hay entre niños y niñas respecto al uso del ordenador e internet, marcado por la existencia de roles estereotipados en la organización del ocio y la vida cotidiana de los/as menores. Además, en términos generales, se puede percibir el ciberespacio como un entorno diseñado por y para los hombres, donde predominan los sesgos machistas en el lenguaje, las imágenes y los contenidos, lo que provoca que las mujeres no se sienten igual de cómodas ni integradas.

Nuestro trabajo está en consonancia con algunos de los numerosos estudios precedentes que han abordado esta cuestión desde perspectivas similares y con distintas muestras de población, a nivel sociodemográfico (Amor y Serrano, 2019; Cáceres et al., 2022; Cai et al., 2017; Casillas et al., 2018; Cerda et al., 2018; Cussó et al., 2018; Fernández y Silva, 2022; Gómez-Trigueros y Ruiz-Bañuls, 2020; Gómez-Trigueros et al., 2021; Jin et al., 2020; López et al., 2019; Martínez et al., 2019; Moreno et al., 2019; Niño et al., 2023; Vázquez et al., 2017).

1.1. La rueda patriarcal: el (des)orden cíclico de las desigualdades

Nuestro modelo cultural de género binario y dicotómico, asentado en jerarquías de poder (hombre opresor/mujer oprimida), se perpetúa y mantiene a través de diferentes mecanismos sociales establecidos para su aprendizaje e interiorización. Aprendemos a ser hombre y a ser mujer en un contexto cultural determinado que codifica los mandatos de género como la norma. La desarticulación de estos mandatos discriminatorios desde diferentes acciones feministas y coeducativas tiene una alta resistencia por parte de la ciudadanía que, acriticamente, lo interpreta como un asalto al orden establecido y legitimado. Por ello, es fundamental entender cómo funciona lo que denominamos *rueda patriarcal*, para poder romper el círculo de las desigualdades de género.

Las personas, antes incluso de nacer, somos víctimas inconscientes de una socialización diferencial de género que nos hace aprender roles y estereotipos propios de nuestro sistema social, interiorizándolos como mandatos normativos sin cuestionarlos y, por tanto, aceptándolos pasivamente como inherentes a nuestra condición humana.

Este aprendizaje de clichés y estereotipos de género desde edades tempranas impacta en la autopercepción diferencial de niños y niñas, hasta tal extremo que, recientes investigaciones señalan que las niñas se vuelven menos proclives a asociar la brillantez intelectual con su propio sexo y tienden a evitar las actividades que conciben para niños *muy inteligentes*, siendo muchas las vinculadas al uso de tecnologías y al mundo digital (Lian et al., 2017). El reflejo de estos prejuicios de género se traduce en que las aspiraciones profesionales de las mujeres se ven influenciadas, limitando sus expectativas profesionales y personales desde la infancia y afectando a sus proyectos vitales. Según ese estudio, las mujeres son menos propensas a cursar títulos de educación superior en campos que, conforme a la creencia establecida, requieren brillantez intelectual (asociada a los hombres). Estos prejuicios de género empiezan a afectar las decisiones de las niñas en una edad increíblemente temprana y el estereotipo del genio científico (hombre) limita las carreras académicas de las mujeres, existiendo una desequilibrada distribución por sexo en las disciplinas (segregación horizontal), conocida como brecha de género académica. Así, los estereotipos que presuponen una falta de talentos naturales en las mujeres son, en parte, responsables de las

desigualdades en la distribución de género en los estudios universitarios (Leslie et al., 2015).

Esta realidad ha de revertirse desde la escuela, espacio formativo obligatorio para toda la ciudadanía. Sin embargo, no ser consciente o minimizar sus consecuencias desde un pensamiento alienado con el sistema patriarcal, tiene como resultado la inacción consciente o la pasividad inconsciente. Es decir, si el profesorado no tiene consciencia de género, ni formación al respecto, se produce una transmisión de sus prejuicios y creencias de género al alumnado a través de su práctica docente, corriendo el riesgo de apagar en las niñas vocaciones científicas y potenciando las brechas de género académica y digital. Por tanto, este tipo de profesorado con actitudes contrarias a la cultura de género (Rebollo y García, 2021) va a ser una herramienta clave para hacer a las niñas más propensas a creer que tienen capacidades digitales y científicas inferiores a los niños, impactando este prejuicio en sus expectativas académicas, personales y profesionales.

En esta línea, existen numerosos estudios sobre las actitudes del profesorado ante el cambio coeducativo y sobre hasta qué punto influyen sus creencias respecto al género en su práctica docente. Esto podría explicar, en parte, la falta de interés por parte del profesorado, tanto en formación como en activo, para incorporar la mirada de género a su labor (Rebollar, 2013). Diferentes estudios coinciden en señalar que el profesorado en activo percibe la inclusión del género en su asignatura como innecesaria o irrelevante y que el conocimiento sobre género constituye un tema secundario o periférico diluido en una consideración más genérica de la igualdad (Anguita, 2011; González, 2017). Estas resistencias son, además, mayores en hombres que en mujeres (Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner, 2020; Rebollo y García, 2021).

Todo lo indicado anteriormente tiene como consecuencia la denominada ceguera de género, entendida como la confusión de la igualdad formal con la igualdad real y efectiva por la incapacidad de detectar las desigualdades y sesgos de género en cualquier narrativa (García y De la Cruz, 2017; Navarro et al., 2021).

Existen pues, tres perfiles de profesorado en función de su actitud respecto a la coeducación (bloqueador, adaptativo y coeducativo) que van a depender, en gran medida, de la formación recibida en materia de igualdad

de género (Rebollo et al., 2011). Por ello, el cambio hacia el perfil de profesorado coeducativo ha de producirse en la educación superior, a partir de la incorporación de la perspectiva de género en los programas y planes de estudios de la formación inicial del profesorado (Grados de Educación y Másteres de Profesorado) y en la praxis del profesorado universitario. Solo así se conseguiría la ruptura del ensamblaje de desigualdades producido en lo que denominamos el círculo formativo de corte patriarcal (Imagen 1).

Imagen 1. La rueda patriarcal en el (des)orden cíclico de las desigualdades de género



Fuente: Elaboración propia

Con todo, el (des)orden cíclico de las desigualdades de género de la *rueda patriarcal* desemboca en una sociedad con una segregación ocupacional de género, consecuencia directa de la brecha de género académica y digital, que se mantiene por reproducción simbólica del sistema patriarcal.

1.2. Las brechas digitales de género y las actitudes de hombres y mujeres hacia las tecnologías

Históricamente, ha existido una gran desigualdad entre hombres y mujeres a la hora de acceder, usar, influir e interaccionar en el ciberespacio y, por tanto, a las oportunidades que ofrece, lo que ha dado lugar a la existencia de distintas brechas digitales de género (Becerril, 2005, 2006; Donoso et al., 2022; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad [ONTSI, 2023; Peláez y Glasserman, 2023; Rodríguez, 2024).

La primera, generada en los años 90 del siglo pasado, cuando las tecnologías de la información y la comunicación comenzaban a aterrizar en el día a día, estuvo marcada por la mayor dificultad de acceso de las mujeres por variables económicas, educativas y sociales. Aunque actualmente ha sido prácticamente superada, alcanzándose casi la paridad de acceso, sigue siendo una brecha abierta en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, afectando también, en el caso de los desarrollados, a grupos de mujeres por edad y de zonas deprimidas o rurales de difícil acceso.

Muy vinculada a la anterior, la segunda brecha pone el acento en el uso y el grado de alfabetización digital, que permite a las personas ser competentes –o no– a la hora de manejarse en el ciberespacio.

Finalmente, la tercera, la más soterrada por ser menos visible directamente, es la que se vincula a la calidad de uso, repercutiendo en el impacto que se causa a través del empleo que se hace de ellas. Esta brecha está muy condicionada por los estereotipos de género arraigados en la sociedad. En ella se enmarca también el ejercicio de profesiones intrínsecamente ligadas a este medio, principalmente las STEM. En estos ámbitos, las mujeres son minoría, lo que afecta directamente en el mercado de empleo y en el propio impacto que pueden causar las mujeres en la sociedad. Los efectos son notables igualmente en las limitaciones que pueden tener dentro de ese mercado, por ejemplo, a la hora de emprender. Así, supone una barrera en

el desarrollo profesional, el empoderamiento económico y la participación ciudadana y política. El alcance llega también a la seguridad que las mujeres tienen cuando se desenvuelven en el entorno digital.

Uno de los factores determinantes para la existencia, pervivencia y retroalimentación de las brechas digitales, es el uso diferencial de Internet por parte de los hombres y las mujeres, convertido, al mismo tiempo, en causa y consecuencia de todo el proceso. Basta con observar la realidad cotidiana para entender que existen grandes diferencias en el uso de las tecnologías en función de los distintos grupos sociodemográficos y, especialmente, en lo relativo al género. En este sentido, uno de los estudios más completos sobre el uso diferencial de internet en nuestro país es el que recoge ONTSI (2023). Si empezamos con el escalón más bajo, el relativo al uso diario de la red, la pandemia de COVID-19 modificó sustancialmente el uso de Internet que, no sólo aumentó en cuanto a frecuencia, sino que sustituyó en muchos ámbitos a la presencialidad de las acciones más cotidianas. Pero lejos de igualar entre las personas el tipo de actividades que se realizan en la red, la coyuntura post pandémica ha acentuado aún más las diferencias de uso interseccionales de Internet (en función de la edad, la territorialidad, el género, la discapacidad, etc.) y, principalmente, las que se producen entre hombres y mujeres. Con carácter general, los hombres superan a las mujeres en las actividades vinculadas con el ocio (juegos, vídeos, música...), mientras que ellas lo hacen en las vinculadas a la salud, los cursos en línea o, incluso, la participación en redes sociales. Por otra parte, aunque el porcentaje de compras por Internet no difiere mucho en función del género, sí que hay diferencia en el tipo de bienes y servicios que adquieren unos y otras. Por ejemplo, las mujeres adquieren en mayor medida bienes para el cuidado personal, tanto propio como para sus hijos/as. En cambio, en el caso masculino, es frecuente la compra de juegos en línea, ordenadores y otro *software*, además de todo lo relacionado con la automoción.

Pero el verdadero escalón se produce en lo relativo a las competencias digitales de hombres y mujeres. Una diferencia que es causa y consecuencia, al mismo tiempo, de lo que acontece en los ámbitos educativo y laboral, puesto que la existencia de una brecha de género en el tipo de estudios que se escogen repercute y condiciona el futuro rol que juegan las mujeres en

sus puestos de trabajo, todo ello en el contexto de una economía mundial con un peso de lo digital progresivamente en aumento.

Hace tiempo que las mujeres superaron a los hombres en el acceso a los estudios, tanto de nivel medio como superior. Pese a ello, hay una escasez de representación femenina en las especialidades más técnicas y en el ámbito STEM. Más concretamente, según Eurostat, en 2020 había en España 12,3 graduadas frente a 29,2 graduados en STEM (ambos por cada 1000 habitantes) y sólo el 17,8% de la población ocupada con formación STEM son mujeres (ONTSI, 2023).

En el ámbito de la educación superior, con datos del Ministerio de Universidades, existe un marcado predominio masculino en titulaciones relacionadas con la informática (86,5%) y la ingeniería (72,1%), mientras que en otras áreas STEM hay menores diferencias, pero llamativas: matemáticas y estadística (58,5%), ciencias físicas, químicas y geológicas (56,3%) o arquitectura y construcción (55,4%). Sólo encontramos mayoría femenina en las titulaciones de ciencias de la vida, con 61,5% de mujeres (ONTSI, 2023).

En una situación similar, o más grave, están las titulaciones de formación profesional vinculadas a informática: 23% y 14,2% de mujeres en los grados básicos de informática de oficina y de informática y comunicaciones, respectivamente; 7,1% en el grado medio; 9,2%, 9,8% y 13,6% en los grados superiores de administración de sistemas informáticos en red, en desarrollo de aplicaciones multiplataforma y en desarrollo de aplicaciones web, respectivamente (ONTSI, 2023).

Todo lo anterior repercute en el escaso número de representación femenina en profesiones que requieren especialistas TIC, siendo, precisamente, uno de los sectores de mayor crecimiento y proyección a futuro. Según datos de la Comisión Europea, en España sólo hay 19,4% de mujeres especialistas en tecnologías digitales. Además, el salario de los hombres en los sectores tecnológicos supera al de las mujeres, existiendo una brecha salarial de género del 8,6% (Comisión Europea, 2022).

Una cuestión transversal es el teletrabajo en mujeres (15,9%) que supera en un punto porcentual (pp en adelante) al realizado por los hombres en España, lo que se relaciona también con la desigual presencia de hombres y mujeres en las ocupaciones y sectores productivos más susceptibles de ser desempeñados desde el domicilio.

No podemos dejar de lado otra dimensión fundamental con respecto al uso diferenciado de internet en función del género: las cuestiones de seguridad. Pese a que, actualmente, existe una mayor concienciación entre la población para la utilización de Internet con medidas preventivas ante el creciente aumento de ataques de todo tipo en los que no hay variables socioculturales ni demográficas, lo cierto es que se dan situaciones en el ciberespacio que hacen que la red sea un lugar más inseguro para las mujeres que para los hombres, si bien, curiosamente, el grado de confianza en Internet por sexo es ligeramente superior en las mujeres que en los hombres, según datos del INE para 2022 (ONTSI, 2023).

¿Y cómo se traduce todo esto a nivel de competencias?, ¿dónde se inicia el círculo que marca todo lo demás? El nivel competencial digital de las mujeres españolas es más bajo que el de los hombres en todos los aspectos. Aunque el 62,7% de las mujeres españolas tiene un nivel de competencias digitales básicas o por encima de las básicas, en el caso de los hombres el porcentaje asciende a casi el 66%. De manera concreta, la mayor brecha por género se observa en las competencias por encima de las básicas (2,5 pp de ellos por encima) donde, además, ellos las superan en tres de las cinco áreas, sobre todo en la creación de contenido digital (3,9 pp) y resolución de problemas (3,6 pp). Las diferencias cuando son ellas quienes están por encima, son mucho más sutiles: 0,3 pp en competencias de información y alfabetización digital y 1,4 pp en comunicación y colaboración (Comisión Europea, 2022).

Pese a que, progresivamente, se han ido superando la primera y la segunda brecha, los indicadores de las distintas investigaciones siguen señalando notables desigualdades en ámbitos estratégicos para el desarrollo y la evolución de la sociedad.

1.3. El sistema educativo frente a la competencia digital

En el siglo XXI nos enfrentamos al vertiginoso avance de las tecnologías digitales (TD) que afectan a todos los ámbitos de forma directa o indirecta. Esta realidad contrasta con los datos que ofrecen los informes internacionales sobre la inadecuada adquisición de competencias digitales por parte de la ciudadanía, existiendo importantes diferencias de género en el alumnado universitario (Liu y Sun, 2012; Vázquez et al., 2016). Estas diferencias se

ven así mismo reflejadas en la competencia digital docente (CDD en adelante) de tal manera que, tal como señalan Grimalt et al. (2020) siguiendo a diferentes autoras/es, existe diferencia de género en la percepción de la propia CDD, de manera que las mujeres tienden a infravalorar sus capacidades en comparación a sus compañeros que se sobrevaloran, diferencia especialmente acusada en el ámbito tecnológico y digital donde la brecha de género es importante.

Esto debe hacernos reflexionar sobre lo que consideramos cuestiones clave: 1) nacer en un contexto digital no te capacita *ad hoc* para desenvolverte eficazmente en el mismo; 2) nacer en un contexto cultural de género influye en cómo adquieres las competencias digitales y en cómo percibes tu propia competencia digital; 3) la diferencia de género en la competencia digital docente repercutirá en los procesos educativos perpetuando inequidad en el alumnado.

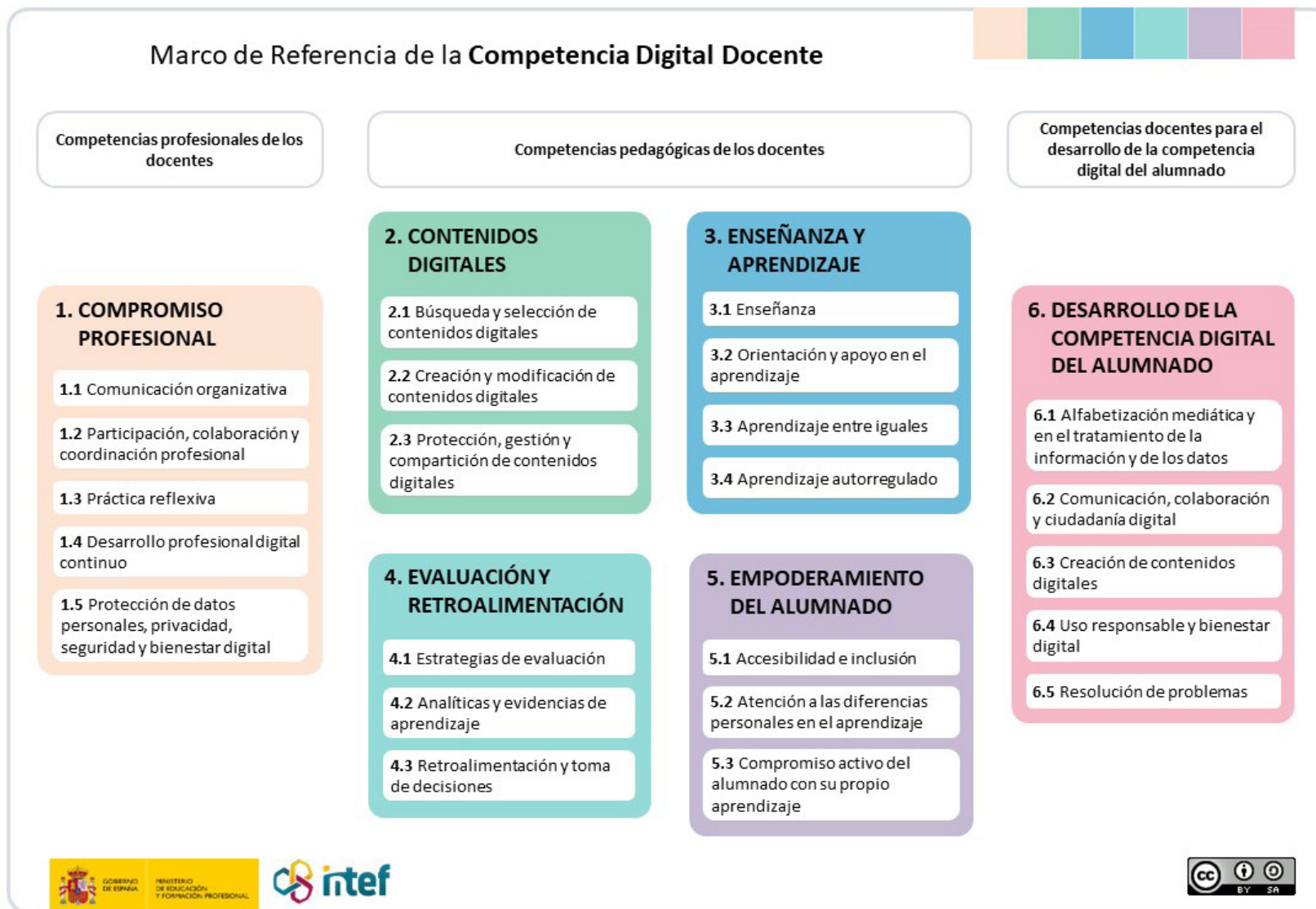
La adquisición y desarrollo de competencias digitales debe responder a una formación explícita e intencionada, cuestión que ha centrado desde hace dos décadas la atención de las políticas educativas a nivel mundial (Agreda et al., 2016). Sin embargo, queda demostrado que, para que el desarrollo de la CDD en la formación del profesorado cumpla con su finalidad, ésta debe superar la fase formativa centrada en la alfabetización y capacitación técnico instrumental básica para dar el salto a la incorporación real y efectiva de las TD a la práctica docente. De este modo, se podría llevar a cabo no solo un uso efectivo de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en el desarrollo profesional docente y en el desarrollo de las competencias digitales del alumnado que ha de ser empoderado como ciudadanos/as de la era digital (Redecker y Punie, 2017).

Pese al gran interés internacional que existe en la caracterización de la CDD y su promoción en el profesorado, véase como ejemplo el marco europeo de competencia digital de los y las educadoras (DigCompEdu), escasean los datos sobre qué necesidades formativas específicas tiene el profesorado, no sólo según su nivel de CDD, real y percibida, sino también según su género. Dado que se han identificado desigualdades de género en la CDD, lo más lógico y coherente sería desarrollar estrategias específicas para regular esta situación, especialmente vinculadas con el empoderamiento de las docentes.

Con la finalidad de contribuir a la disminución de esta problemática, Grimalt et al. (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo era caracterizar la relación entre la CDD autopercebida, las expectativas personales, las limitaciones y potencialidades identificadas y el género de los/as futuros/as docentes matriculados/as en una asignatura del Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa de la Universitat Rovira i Virgili en los cursos 2018-19 y 2019-20. Se midieron 4 dimensiones de la CDD autopercebida del alumnado a través del cuestionario COMDID-A: D1. Didáctica, curricular y metodológica; D2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales; D3. Relacional, ética y seguridad; y D4. Personal y profesional. En las cuatro dimensiones las mujeres se puntúan por debajo de los hombres, aunque sus resultados académicos sean más altos y estas diferencias sólo son estadísticamente significativas para la dimensión relacional, ética y seguridad (D3). En cambio, en la dimensión planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales (D2), la diferencia entre hombres y mujeres es la menor de las cuatro dimensiones. En su estudio este equipo investigador concluye que la existencia de una brecha de género es inversamente proporcional a la autoeficacia.

Estos resultados se podrían enlazar con el círculo formativo patriarcal analizado en líneas anteriores, ya que refuerza la idea de la necesidad de promover acciones dirigidas a reducir la brecha de género en la competencia digital docente que aún no están contempladas en el nuevo marco de referencia de la competencia digital docente (MRCDD) (Resolución de 4 de mayo de 2022 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente) elaborado en el 2021 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas (Imagen 2).

Imagen 2. Marco de referencia de la competencia digital docente de España basado en el marco europeo (DigCompEdu)

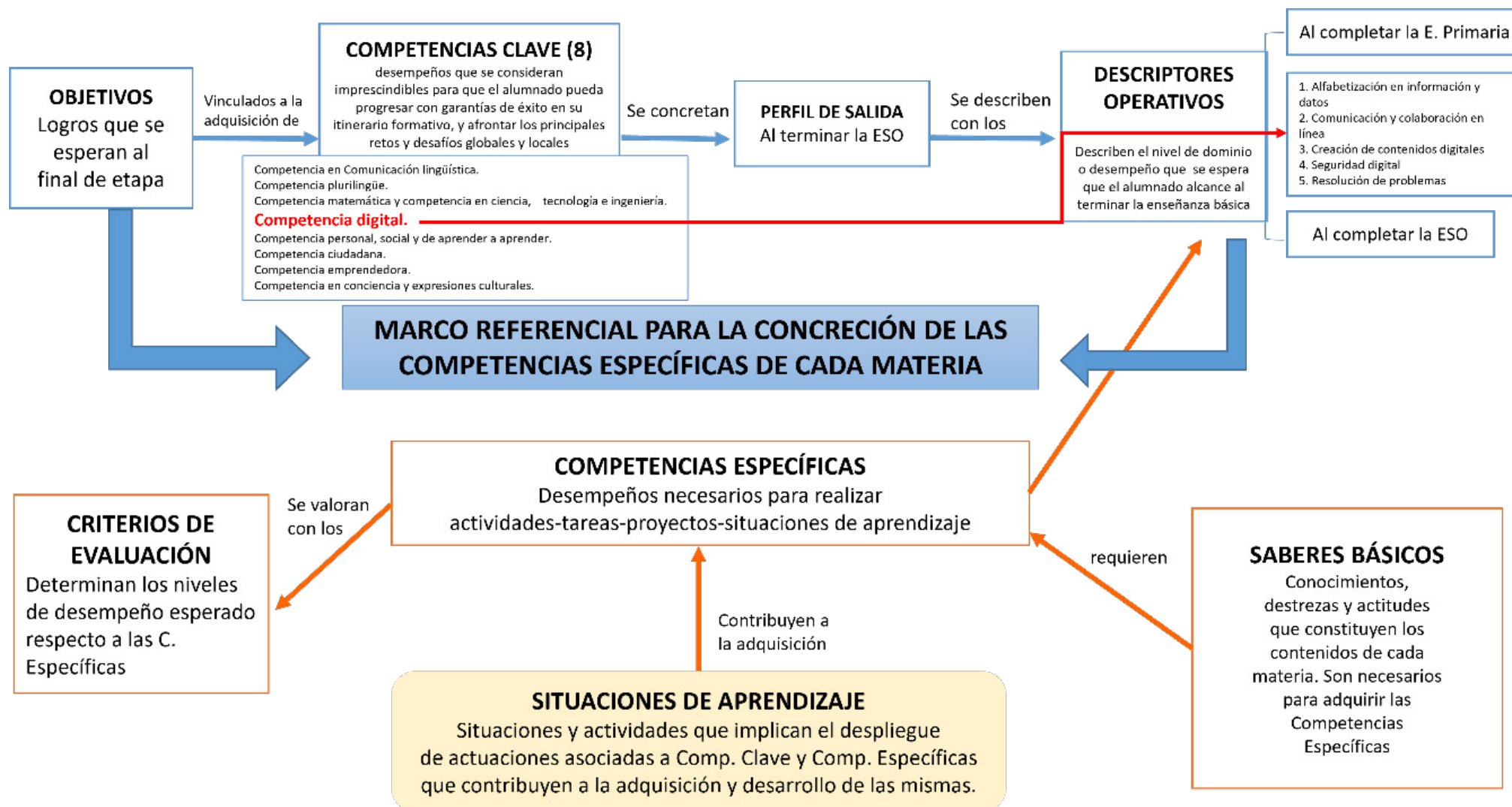


Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), 2023. (<https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-docente/>)

El nuevo MRCDD se basa en el marco europeo de competencia digital de las y los educadores, con la única salvedad de que en España se ha realizado una adecuación normativa, lingüística y funcional y se ha diseñado un nuevo modelo de progresión, basado en las distintas fases de desarrollo profesional, que son utilizadas como criterio para establecer los distintos niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), incorporando indicadores de logro y ejemplos que concretan las actividades o acciones que deberá ser capaz de realizar una o un docente en un determinado nivel. Así, el nuevo MRCDD establece 6 áreas que incluyen un total de 23 competencias distribuidas y asociadas a: las competencias profesionales de los/as docentes; las competencias pedagógicas de los/as docentes y; las competencias docentes para el desarrollo de la competencia digital en el alumnado.

A su vez, y alineado con este marco de referencia, la LOMLOE (Imagen 3) establece que el sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un consumo responsable y un uso crítico y seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, la justicia social y la sostenibilidad medioambiental, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales. Sin embargo, ¿es compatible esta finalidad educativa con una sociedad en la que existe una evidente brecha digital de género y desigualdades de género en la CDD?

Imagen 3. Mapa conceptual de los elementos curriculares en la LOMLOLE



Fuente: Elaboración propia

Con todo, pese a que las políticas nacionales y europeas reconocen la necesidad de dotar a toda la ciudadanía de las competencias necesarias para utilizar las tecnologías digitales de forma crítica y creativa, ello no podrá hacerse desde una formación homogénea y estandarizada que no contemple las desigualdades sociales de cualquier comunidad o grupo humano desde un análisis interseccional: género, edad, clase social, territorialidad (urbano/rural; centro/periferia, etc.), discapacidad; etc.

2. INVESTIGACIÓN DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y LAS COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

2.1. Objetivos

- Detectar diferencias, basadas en el género, en el uso de Internet y las tecnologías por parte del alumnado de los Grados de Educación Primaria en distintas universidades españolas.
- Analizar las autopercepciones con respecto a las competencias digitales, en su doble condición de alumnado y profesorado en formación inicial.

2.2. Metodología: instrumento, procedimiento y muestra

Con respecto al diseño del instrumento, se siguió un modelo de investigación descriptiva, no experimental, a través de técnicas de encuesta. Así, se escogieron preguntas de cuestionarios existentes (ONTSI, 2023; Vázquez et al., 2017), adaptándose a los planteamientos del trabajo y añadiendo cuestiones complementarias relativas a las percepciones sobre la existencia de brechas digitales de género. Como resulta preceptivo, el cuestionario fue validado por expertos/as en la materia antes de proceder a su implementación.

De esta forma, el instrumento final resultante está estructurado en tres secciones: una primera donde se aborda el uso personal de Internet y las tecnologías por parte de los/as participantes, desde el punto de vista del tipo de acciones y actividades realizadas, la frecuencia de las mismas y sus intereses, contrastando también explícitamente su conocimiento y percepción sobre la brecha digital de género; una segunda en la que se aborda su autopercepción respecto al grado de competencias digitales que poseen, con

una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 1, totalmente en desacuerdo, hasta 5, totalmente de acuerdo), basándonos en las competencias recogidas para el alumnado de bachillerato en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato; y una tercera parte en la que se evalúan, en términos de capacidad autopercebida, las competencias digitales docentes que será esperable que posean en su labor futura, con otra escala tipo Likert de 4 puntos (desde 1, nada capaz, hasta 4, Capaz) basándonos en las Competencias Pedagógicas de los docentes del MRCDD.

Completan las secciones dos preguntas de contraste (una dicotómica y otra flexible) sobre las brechas digitales y otras dos, del mismo tipo, sobre quiénes tienen más riesgos en el uso de Internet.

Con respecto a las personas participantes, se realizó un muestreo por conveniencia, no probabilístico, entre el alumnado de los Grados de Educación Primaria de distintas universidades españolas (Universidad de Jaén; Universidad de Granada en su campus de Ceuta; Universidad del País Vasco y Universidad de Extremadura). El resultado fue un grupo de 350 personas (60,9% mujeres y 39,1% hombres, fruto de la feminización de las carreras de Educación), entre 18 y 37 años.

El cuestionario se proporcionó en formato electrónico, a través de *Google Forms*, en las propias aulas y plataformas universitarias. Se pidió aceptación expresa de la voluntariedad, garantizando el anonimato en el tratamiento de los datos.

2.3. Análisis de resultados

Con respecto a su conocimiento sobre la brecha digital de género, el 80,3% respondió negativamente. Si desagregamos la pregunta por sexo, el porcentaje de las mujeres baja ligeramente al 78,9%, mientras que el de los hombres sube hasta el 82,5%.

En cuanto al bloque que hace referencia al tipo de actividades, intereses y frecuencia de uso de Internet, lo primero que destaca es que un 65,4% del total reconoce utilizarlo más de 4 horas al día, siendo 3,2 pp mayor esta frecuencia entre las mujeres que entre los hombres (66,7% ellas, frente a 63,5% ellos). Sin embargo, esa diferencia porcentual cambia de tendencia en

la franja de uso de 1 a 4 horas al día, donde las mujeres representan un 32,9% y los hombres un 35,8%. Es anecdótica la selección de las franjas menores (1 hora al día y esporádicamente), donde sólo el 0,3%, las escoge.

En la pregunta realizada sobre el uso principal que dan a Internet, encontramos mayores diferencias en función del sexo. Como puede verse (Tabla 1), existe una clara preferencia de ambos por las redes sociales, si bien ligeramente mayor en el caso femenino (2,9 puntos). La mayor discrepancia se produce en los videojuegos, donde existen 38,4 puntos entre el porcentaje de hombres (56,2%) y el de mujeres (17,8%). También parecen consultar más las noticias ellos que ellas (54,7% frente a 39%, 15,7 puntos de diferencia) mientras que las mujeres superan a sus compañeros en el uso de Internet para trabajos académicos y búsqueda de información (11,4 y 1,5 pp por encima, respectivamente).

Tabla 1. Uso principal de Internet

Actividad	Mujeres (%)	Hombres (%)	Diferencia porcentual
Redes sociales	93,4	90,5	2,9
Música	86,4	88,3	- 1,9
Vídeos	70	87,6	-17,6
Trabajos académicos	82,2	70,8	11,4
Búsqueda de información de interés	60,6	59,1	1,5
Videojuegos	17,8	56,2	-38,4
Noticias	39	54,7	-15,7
Cuestiones laborales	19,2	20,4	-1,2
Otros	15	20,4	-5,4

Fuente: Elaboración propia

Cuando se cuestiona la frecuencia de uso de algunos elementos de la pregunta anterior (Tabla 2), las respuestas varían en función del género.

Tabla 2. Frecuencia de uso de elementos de Internet

Frecuencia	Correo electrónico			Redes sociales			Prensa online			Videojuegos		
	M %	H %	D %	M %	H %	D %	M %	H %	D %	M %	H %	D %
No lo utilizo	0,4	0	0,4	0	0,7	-0,7	31,3	19,2	12,1	46,4	12,4	34
Esporádicamente	34,3	41,9	-7,6	6,1	7,3	-1,2	49	31,9	17,1	39,2	55	-15,8
1-5 veces al día	47,9	39	8,9	25,4	17,5	7,9	18,3	36,3	-18	10,5	34	-23,4
Más de 5 veces al día	4,7	5,1	-0,4	15,5	25,5	-10	1,4	7,4	-6	1	13	-12
Continuamente	12,7	14	-1,3	53	49	4	0	5,2	-5,2	2,9	18	-15,1

Fuente: Elaboración propia

En el caso del correo electrónico las mujeres son superiores en el uso intermedio, de 1-5 veces al día, con gran diferencia porcentual (8,9 puntos), pero ellos destacan ligeramente en el uso frecuente o muy frecuente. Una tendencia parecida aparece con las redes sociales donde, aunque el uso es bastante equilibrado en términos de porcentaje, ellas tienen una mayor tendencia en el uso intermedio o continuo (7,9 y 4 pp frente a los hombres, respectivamente), mientras que ellos las superan en el esporádico y frecuente (más de 5 veces al día), con 1,2 y 10 pp frente a las mujeres, respectivamente. Finalmente, con respecto a la prensa online y a los videojuegos, las mujeres sólo destacan en la no utilización de los recursos o en el uso esporádico de la prensa, siendo grandes las diferencias porcentuales masculinas en el resto de frecuencias, sobre todo en el caso de los videojuegos.

En términos similares se les pregunta por la frecuencia en la que realizan actividades vinculadas a las necesidades de la vida cotidiana: servicios online relacionados con la salud; servicios de banca electrónica; servicios online para viajes y alojamientos y compra venta de productos online. Pese a las diferencias porcentuales, las respuestas en todos los servicios señalan una tendencia al uso esporádico, sin embargo, cuando hacemos la desagregación por sexos (Tabla 3), encontramos diferencias importantes: en los cuatro supuestos planteados ellos marcan un mayor porcentaje de no utilización de los servicios, mientras que ellas destacan en el uso esporádico, a excepción de la compra-venta online. En el uso de los servicios de salud online, los hombres destacan en el uso frecuente o muy frecuente, pero son las mujeres quienes lo utilizan mayoritariamente, aunque de forma esporádica. Ocurre similar en el caso de la banca electrónica con la salvedad de que aquí las mujeres polarizan también la banda de uso continuado, con 1,5 puntos por encima de los hombres. Sin embargo, en los servicios más vinculados al

ocio (viajes y alojamientos) y a las compras en general, las mujeres destacan en todas las franjas de uso habitual, desde el intermedio (1-5 veces al mes) hasta el más frecuente.

Tabla 3. Frecuencia de uso de elementos de Internet para la vida cotidiana

Frecuencia	Servicios salud online			Banca electrónica			Viajes y alojamientos			Compra-venta online		
	M	H	DG	M	H	DG	M	H	DG	M	H	DG
No lo utilizo	20,2	21,9	-1,9	11,3	12,4	-1,1	14,6	20,4	-5,8	6,1	10,2	-4,1
Esporádicamente	60,6	56,2	4,4	34,7	30,7	4	61,5	58,5	3	42,3	46,8	-4,8
1-5 veces al mes	14,6	15,3	-0,7	25,8	27,7	-1,9	17,8	17,5	0,3	31	25,5	5,5
Más de 5 al mes	2,8	4,4	-1,6	13,6	16,1	-2,5	3,8	2,9	0,9	13,1	11,7	1,4
Continuamente	1,8	2,2	-0,4	14,6	13,1	1,5	2,3	0,7	1,6	7,5	5,8	1,7

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos en las compras y el tipo de productos de interés se pide que señalen los productos/servicios que hayan comprado a través de Internet en los últimos 12 meses. Como vemos en la Tabla 4, ellos consumen menos en el ámbito online, 4,3 puntos por encima de ellas en la opción «ninguno» y siguiendo una tendencia similar en la mayoría de los productos, con algunas marcadas excepciones.

Tabla 4. Servicios y productos comprados por Internet en los últimos 12 meses

Producto	Mujeres (%)	Hombres (%)	Diferencia de género
Ninguno, no realizo compras por Internet de ningún tipo	2,3	6,6	-4,3
Productos de alimentación y otros de consumo no duraderos	23,9	20,4	3,5
Bienes para el hogar	30	23,4	6,6
Libros, libros electrónicos, revista, periódicos	32,9	21,2	11,7
Material formativo online	11,7	7,3	4,4
Material o ropa deportiva	67,1	73,7	-6,6
Software de juegos de ordenador y/o videoconsolas	9,9	37,2	-27,3
Otro software de ordenador y sus actualizaciones	3,8	8	-4,2
Equipamiento electrónico	18,3	22,6	-4,3
Servicios de telecomunicaciones	27,2	35,8	-8,6
Servicios vacacionales	56,8	44,5	12,3
Entradas para espectáculos	62,4	58,4	4
Otros servicios o productos	29,6	20,4	9,2

Fuente: Elaboración propia

Los hombres superan a las mujeres en los bienes vinculados al sector electrónico y tecnológico (27 pp en videojuegos y su software; 4,2-4,3 pp en otro tipo de software, actualizaciones y equipamiento electrónico, y 8,6 pp en servicios de telecomunicaciones). También superan en 6,6 pp a sus compañeras en la compra de ropa y material deportivo.

Las mujeres tienen porcentajes mayores en lo relacionado con el ocio y la cultura (12,3 pp en reservas de servicios vacacionales; 11,7 pp en la compra de libros, revistas y periódicos y 4 pp en entradas para espectáculos y eventos). También hay desequilibrios en la adquisición de bienes para el hogar, consumibles y productos de la vida cotidiana, duraderos o no duraderos, con 6,6 y 3,5 pp por encima, respectivamente.

Con respecto a la pregunta específica sobre si descargan software (excluido el de juegos), donde sólo el 19,1% del total responde afirmativamente, vuelven a variar las cifras cuando desagregamos la pregunta en función del sexo, ya que el porcentaje de las mujeres que responde sí desciende al 14,6%, mientras que el de los hombres aumenta hasta 26,3%. Con respecto a la frecuencia, el 72% señala que esporádicamente, frente al 22,9% que marca entre 1-5 veces al mes. Solo el 4,2% tiene una frecuencia de más de 5 veces al mes, y el 0,8% lo hace continuamente.

Cuando trasladamos las preguntas del tipo de uso a los ámbitos educativo y laboral, encontramos que las mujeres destacan en el empleo de Internet para cuestiones relacionadas con sus estudios, mientras que ellos lo hacen para el trabajo, con algunas excepciones en ambos casos (Tabla 5 y Tabla 6).

Tabla 5. Tipo de uso de Internet en el ámbito educativo

Actividad	Mujeres (%)	Hombres (%)	Diferencia de género
Búsqueda de recursos para la realización de trabajos	90,1	86,1	4
Buscar información sobre formación, educación o cualquier tipo de cursos	82,2	86,1	-3,9
Consultar enciclopedias y páginas para obtener información	69	65,7	3,3
Participación en redes relacionadas con la profesión	48,8	43,8	5
Realizar cursos online	42,7	29,9	12,8
Otros	8,5	11,7	-3,2
No utilizo Internet para el ámbito de la educación	0,9	0,7	0,2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Tipo de uso de Internet en el ámbito laboral

Actividad	Mujeres (%)	Hombres (%)	Diferencia de género
Buscar información sobre empleos	43,2	44,5	-1,3
Realizar solicitudes de puestos de trabajo	35,2	30,7	4,5
Participación en redes de tipo profesional	15,5	23,4	-7,9
Otros	15	14,6	0,4
No utilizo Internet para el ámbito laboral	37,1	38,7	-1,6

Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, en el ámbito educativo la excepción es la búsqueda de información sobre formación, educación o cualquier tipo de cursos, donde hay 3,9 pp en el caso de los hombres por encima de las mujeres. Por el contrario, en el ámbito laboral, ellas les superan en 4,5 puntos en el uso para realizar solicitudes de puestos de trabajo.

Muy interesante resulta la información diferencial de la Tabla 7, señalando los conocimientos que tienen con respecto al uso de Internet. Vemos que, aunque se mueven en rangos similares con un alto uso de la mayoría de ítems, a medida que se complejizan las tareas, aumentan los pp donde los hombres superan a las mujeres. Son significativos los 10,2 puntos que separan las respuestas de ambos (a favor de los hombres) en la modificación de la configuración de seguridad de los navegadores de Internet, la que parece ser la actividad con mayor dificultad, puesto que ocupa la última posición en ambos grupos.

Tabla 7. Conocimientos generales o específicos sobre el uso de Internet

Acción	Mujeres (%)	Hombres (%)	Diferencia de género
Enviar correo electrónico con ficheros asociados	88,7	84,7	4
Usar un buscador para encontrar información	83,1	83,9	-0,8
Usar Internet para hacer llamadas telefónicas	80,8	80,3	0,5
Enviar mensajes a chats, grupos de noticias o foros de discusión <i>on line</i>	68,5	70,1	-1,6
Colgar textos, juegos, imágenes, películas o música en sitios de Internet	55,4	47,4	8
Crear una página Web	50,7	52,6	-1,9
Uso de aplicaciones para compartir ficheros peer-to-peer	26,3	29,9	-3,6
Modificar la configuración de seguridad de los navegadores de Internet	18,3	28,5	-10,2

Fuente: Elaboración propia

Cuando se pide que especifiquen dónde o cómo adquirieron los conocimientos mencionados en la pregunta anterior, las mayores diferencias por sexo se producen en la percepción de autoaprendizaje de unos y otras (Tabla 8). Así pues, los porcentajes de las mujeres son más altos en cuanto al aprendizaje reglado o no reglado e, incluso, informal, pero dependiente siempre de la enseñanza de otras personas. En cambio, los porcentajes de los hombres son superiores en el aprendizaje por su cuenta, a través de los estudios (13,1 puntos por encima) o de la práctica (4,4 puntos más).

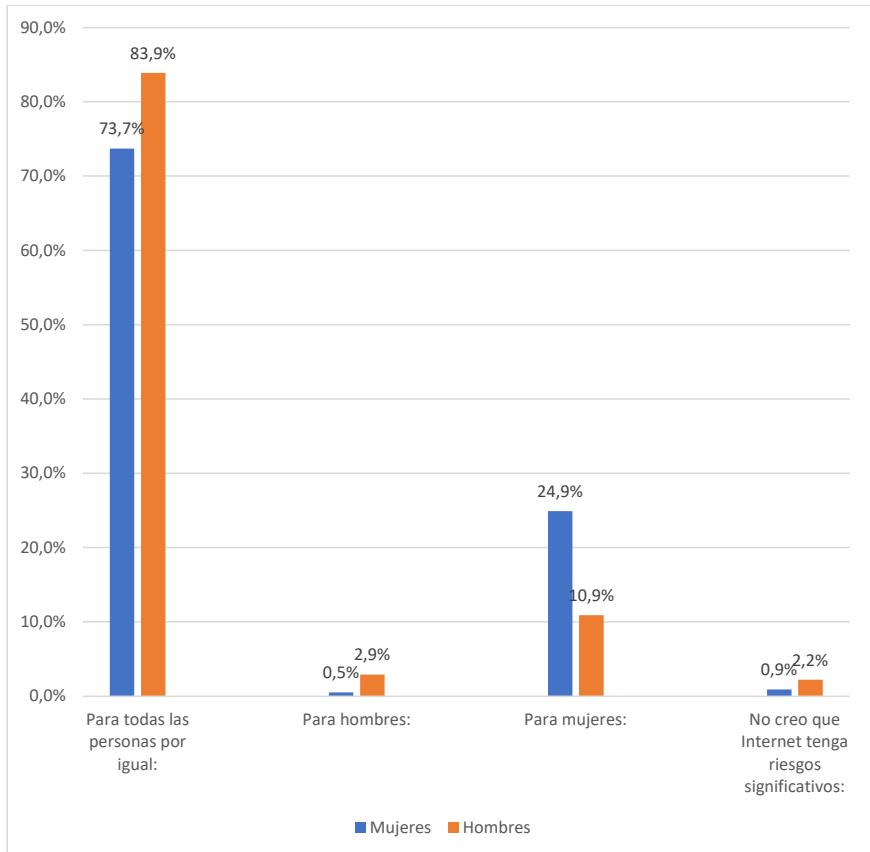
Tabla 8. Adquisición de los conocimientos sobre Internet

Modo de aprendizaje	Mujeres (%)	Hombres (%)	Diferencia de género
Aprendizaje por su cuenta a través de la práctica	65,7	70,1	-4,4
Aprendizaje a través de otras personas	70,4	62,8	7,6
Aprendizaje reglado	63,8	57,7	6,1
Estudios por cuenta propia	34,3	47,4	-13,1
Cursos en centros no reglados	13,1	13,9	0,8
Otros medios	4,7	9,5	-4,8

Fuente: Elaboración propia

La pregunta que cierra este bloque tiene que ver con la percepción de los riesgos de Internet, presentando también diferencias significativas en función del sexo de los/as encuestados/as (Gráfico 1).

Gráfico 1. Percepción de los riesgos de Internet



Fuente: Elaboración propia

Pese a que la percepción de que es más peligroso para las mujeres que para el resto es superior entre ellas con respecto a ellos, es cierto que los dos grupos se muestran bastante de acuerdo en que tiene los mismos riesgos

para todas las personas, con porcentajes altos (73,7% en el caso de ellas y 83,9% en el de ellos).

A continuación, pasamos al análisis de resultados del segundo bloque del cuestionario, relativo a su competencia digital como alumnado basándonos en el marco de competencias generado para el nivel de Bachillerato (Tabla 9).

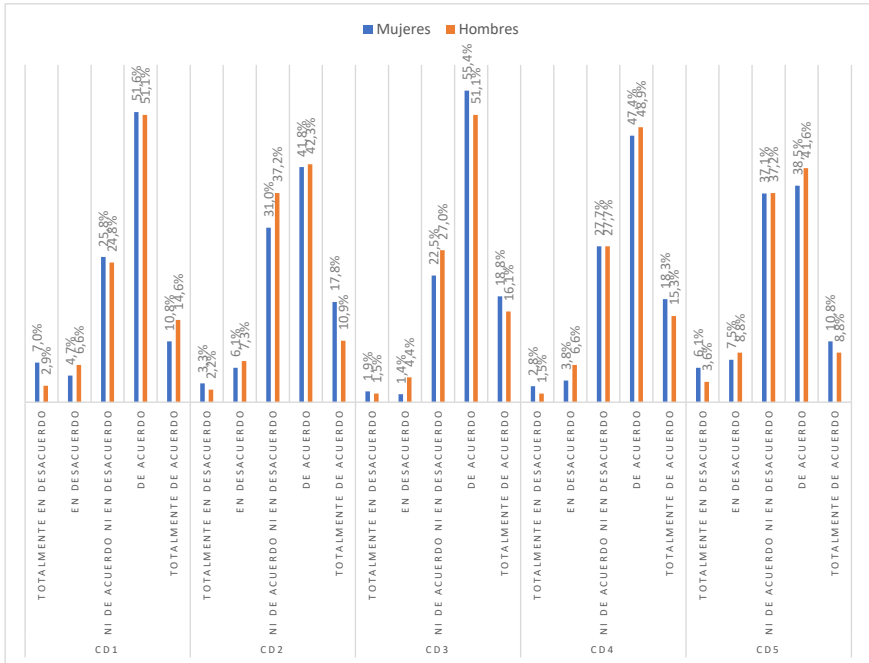
Tabla 9. Descriptores operativos, relativos a la competencia digital que debe tener el alumnado de Bachillerato al completar la etapa

CD	Nivel de dominio
CD1	Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.
CD2	Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.
CD3	Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.
CD4	Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.
CD5	Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), 2023 (<https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-del-alumnado/>)

En nuestro cuestionario, se adaptó la redacción de los verbos de cada competencia, expresándolos en primera persona, a fin de mostraran su grado de acuerdo/desacuerdo en cuanto a su nivel de adquisición (Gráfico 2):

Gráfico 2. Grado de acuerdo/desacuerdo con el nivel de adquisición de las competencias digitales del alumnado de Bachillerato



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la CD1, relativa a búsquedas, selección y almacenamiento críticos de la información, las mujeres se muestran 4,1 pp por encima en la percepción más negativa, mientras que los hombres lo hacen en un número similar (3,8) en la más positiva, habiendo una mayor similitud en los grados intermedios. Sin embargo, en la CD2, vinculada con la creación/reelaboración de los contenidos digitales, las mujeres muestran una auto percepción superior en ambos extremos, el más negativo (donde se consideran 1,1 puntos

por encima) y, especialmente, el más positivo, mostrándose «Totalmente de acuerdo» en su adquisición 6,9 puntos más con respecto a ellos, que destacan en la creencia de haberla conseguido desarrollar en un nivel intermedio (6,2 puntos más que ellas).

El sector masculino también destaca 4,5 puntos en el grado de adquisición intermedio de la CD3, relativa a la selección, configuración y uso de los dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en el aprendizaje a efectos de comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información. Mientras, ellas vuelven a copar los niveles más altos, estando de acuerdo y totalmente de acuerdo en la adquisición de esta competencia 4,3 y 2,7 puntos por encima, respectivamente.

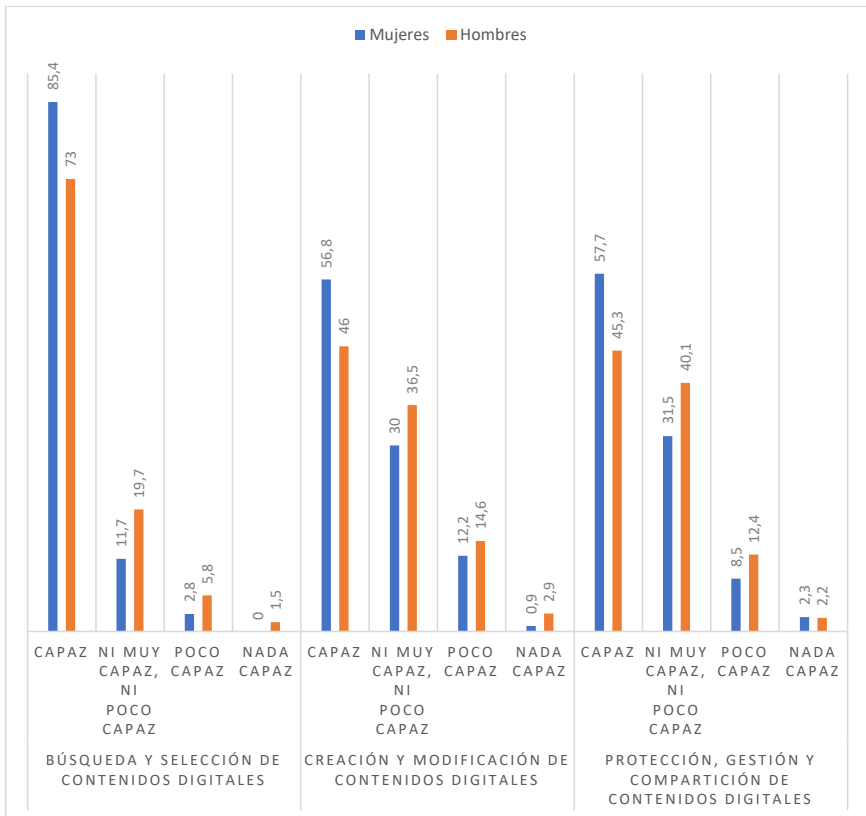
En lo relativo a la evaluación de riesgos y el uso crítico, legal y seguro de las tecnologías digitales, presentes en la CD4, encontramos una relativa similitud en los resultados obtenidos, con ligeras diferencias en algunos grados de adquisición, y resaltando los 3 pp. que sitúan la percepción de las mujeres de la muestra como más hábiles que sus compañeros en el máximo grado («Totalmente de acuerdo»).

Finalmente, en la CD5, vinculada a los aspectos más técnicos con el desarrollo de soluciones tecnológicas para la resolución de problemas, ellas escogen el nivel de adquisición más bajo (2,5 puntos por encima para ese indicador), y ellos copan los niveles intermedio/alto (0,1 y 3,1 puntos más, respectivamente), si bien se produce un avance reseñable en el grado más alto, presentándose un porcentaje femenino del 10,8% frente al 8,8% masculino.

Si analizamos cada competencia de forma individual, encontramos que la primera, que hace referencia a los contenidos digitales, tanto en términos de búsqueda y selección, como de creación, modificación, protección, gestión y compartición de los mismos (Gráfico 3), muestra diferencias porcentuales de género significativas a favor de las mujeres en el mayor rango de capacidad entre 10,8 y 12,4 puntos. Por el contrario, el resto de categorías, desde la capacidad intermedia hasta la incapacidad, presenta una inclinación de respuestas hacia el sector masculino, si bien en términos más igualados que en el caso anterior, a excepción de las correspondiente al «Ni muy capaz, ni poco capaz», donde el rango está entre -6,5 y -8,6 pp por encima de ellas. Eso sí, en líneas generales podemos determinar que, tanto ellos como ellas

tienen porcentajes muy bajos a la hora de percibir sus capacidades en negativo (poco capaz o nada capaz).

Gráfico 3. Autopercepción de capacidad con respecto a las competencias pedagógicas docentes: 1. Contenidos digitales

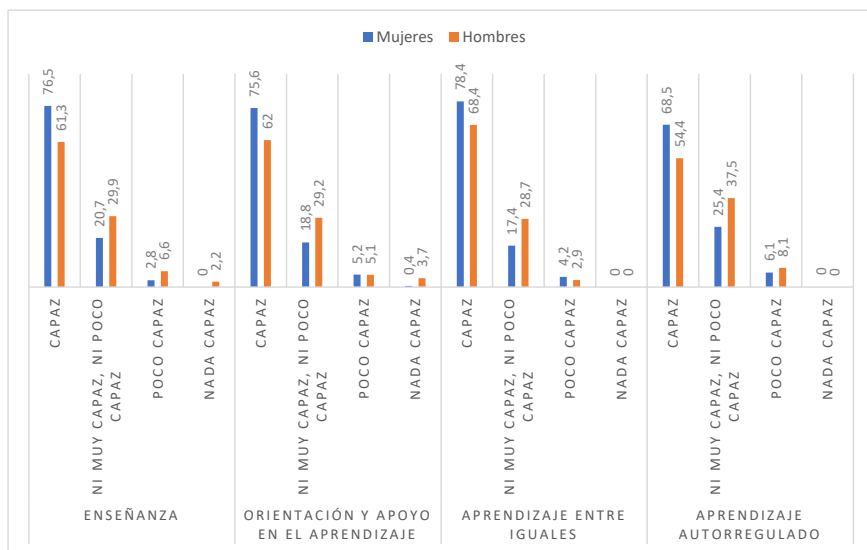


Fuente: Elaboración propia

En la segunda de las competencias, la de la enseñanza y aprendizaje en el ámbito digital, que se centra también en la orientación y apoyo en el aprendizaje, encontramos una tendencia similar a la comentada en la competencia anterior con respecto a los altos porcentajes diferenciales que muestran las

mujeres en su percepción de capacidad en positivo (con rangos de entre 10 y 15,2 pp por encima de la percepción de los hombres) (Gráfico 4). Sin embargo, en este caso los hombres muestran una diferencia de porcentaje cercana o superior a los 10 puntos en todos los grados intermedios de los ítems. Nuevamente, las percepciones negativas en término de capacidad son bajas en ambos sexos, si bien en este caso concreto los valores respecto al grado de «Nada capaz» se acercan al 0 en todos los ítems, con excepción de las categorías de «enseñanza», y en la de «orientación y apoyo», donde hay algunas respuestas masculinas.

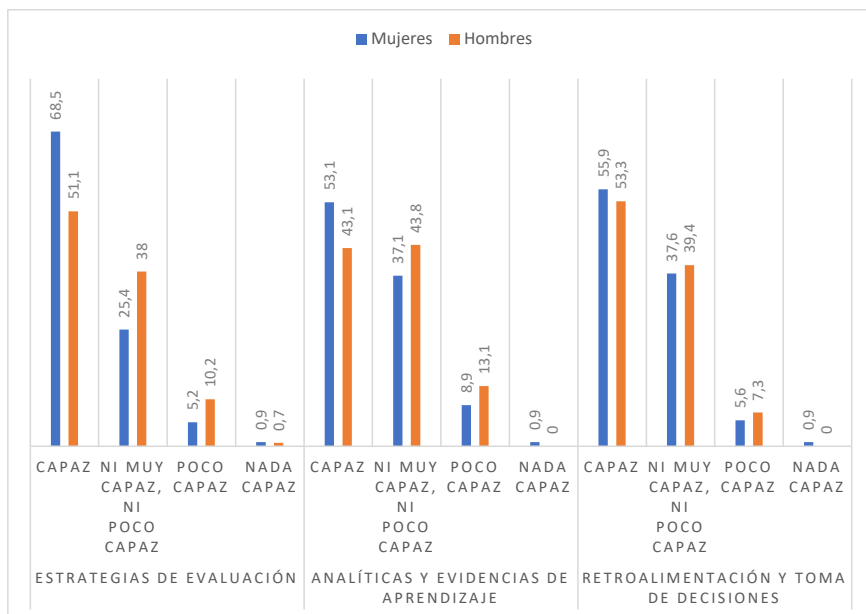
Gráfico 4. Autopercepción de capacidad con respecto a la competencia pedagógica docente 2: Enseñanza y aprendizaje en el ámbito digital



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la tercera de las competencias, la de la evaluación y retroalimentación en el ámbito digital, las tendencias diferenciales de género se repiten, si bien existen, de manera generalizada para todos los ítems y en ambos sexos, las cifras porcentuales más bajas de todas para el máximo grado (capaz), cercanos al 50% en casi todos los casos (Gráfico 5).

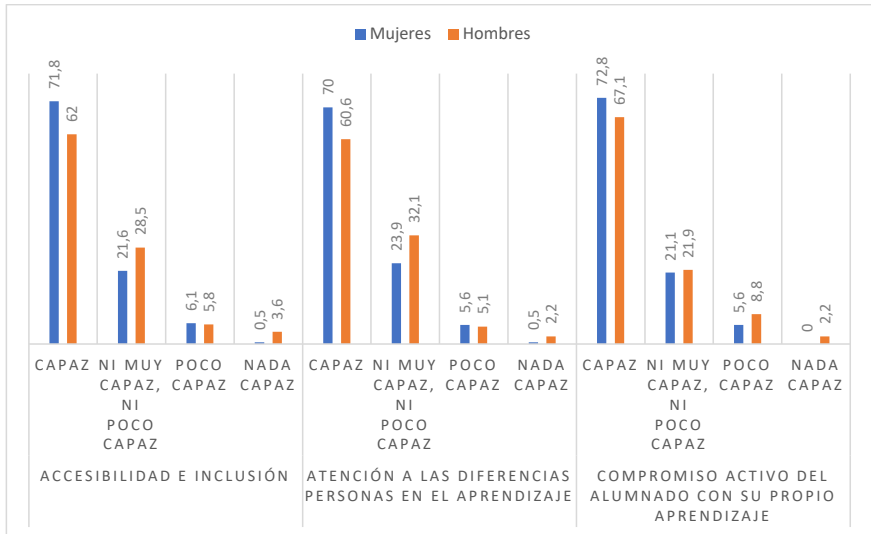
Gráfico 5. Autopercepción de capacidad con respecto a la competencia pedagógica docente 3: Evaluación y retroalimentación en el ámbito digital



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la cuarta competencia, sobre empoderamiento del alumnado en el ámbito digital que incluye la atención a las diferencias y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje, se encuentran las menores diferencias en cuanto a las respuestas segregadas por sexo, si bien son ellas quienes vuelven a destacar en la percepción de capacidad más alta y ellos quienes lo hacen en el grado intermedio, como en las anteriores (Gráfico 6). También se recupera aquí la predominancia de los hombres en la categoría más negativa (nada capaz), al superar a las mujeres en un rango de entre $-1,7$ y $-3,1$ pp.

Gráfico 6. Autopercepción de capacidad con respecto a la competencia pedagógica docente 4: Empoderamiento del alumnado en el ámbito digital



Fuente: Elaboración propia

2.4. Discusión

Algo más del 80% de las personas admitía no saber qué es la brecha digital de género, a tenor de las respuestas sobre qué creen que significa el término, sin embargo, las percepciones no siempre van parejas a la realidad en el 20% restante. Aunque la mayoría se expresa en términos de desigualdad de acceso a Internet o control de las tecnologías, en ningún caso lo hacen de forma completa y/o exacta: «Acceso diferenciado a las plataformas digitales que tienen los hombres y mujeres además del contenido sugerido para cada uno y visualizado por los mismos»; «Diferencia en el conocimiento digital entre hombres y mujeres»; «La brecha digital de género es la diferencia que existe entre hombres y mujeres en el ámbito digital. En este caso son los hombres los que siempre tienen más privilegio por el simple hecho de ser hombres». Algunas personas añaden la palabra «discriminación», mientras otras hablan específicamente de «retraso». Además, se utilizan claves como

«oportunidades» y «posibilidades», o la ausencia de ellas. Sólo 3 usan el término de competencia digital, si bien dos personas más lo expresan como «habilidades» o «saberes». Por otro lado, algunas hablan de brecha generacional con o sin género, añadiendo términos como «choque cultural»; y un par habla en términos de información diferencial en función del género (generada por y para las mujeres). También están quienes lo entienden como concepto vinculado al ámbito laboral y salarial, destacando que se desfavorece a las mujeres, o quienes lo vinculan a los estudios específicos de informática.

En cuanto al tipo de actividades, intereses y frecuencia de uso de Internet, los resultados van en consonancia con lo reflejado por el estudio ONTSI (2023), al que se ha hecho referencia en apartados anteriores, ya que se constata una amplia utilización, tanto en los hombres como en las mujeres. Además, se confirma la existencia de variaciones diferenciales en los tipos de actividad, si bien las redes sociales son la principal preferencia, tanto en ellos como en ellas. Tras esta opción común, ellos parecen inclinarse por actividades de tipo audiovisual, como la música y los vídeos, también muy escogidas por las mujeres, pero con evidentes diferencias.

Más clarificadoras son las respuestas desagregadas por sexo cuando se cuestiona la frecuencia de uso de elementos como el correo electrónico, las redes, la prensa online o los videojuegos, donde la tendencia es que los hombres destaquen en el uso continuado de los recursos.

En términos similares se les pregunta por la frecuencia en la que realizan actividades vinculadas a las necesidades de la vida cotidiana: servicios online relacionados con la salud; servicios de banca electrónica; servicios online para viajes y alojamientos y compra venta de productos online. Resaltamos que, pese a las diferencias porcentuales, las respuestas en todos los servicios señalan una tendencia al uso esporádico. Sin embargo, cuando hacemos la desagregación por sexos (Tabla 3), encontramos diferencias importantes, algunas con carácter general y otras específicas de la tipología del servicio en cuestión. Por ejemplo, en los cuatro supuestos planteados ellos marcan un mayor porcentaje de no utilización de los servicios, mientras que ellas destacan en el uso esporádico, a excepción de la compra-venta online. Este dato de la temporalidad ocasional es importante porque, como indicamos antes, era una tendencia común del grupo general en todos los supuestos. De hecho, si analizamos el uso de los servicios de salud online, observamos

que los hombres destacan en el uso frecuente o muy frecuente, pero la suma de la diferencia que obtienen en los pp de dichas frecuencias, sigue siendo menor que la que obtienen de ventaja las mujeres en el uso esporádico. En definitiva, una diferenciación marcada por los estereotipos de género que sitúa a las mujeres en el entorno de los cuidados (Cáceres et al., 2022). En la misma línea se manifiestan los resultados del uso de la banca electrónica con la salvedad de que aquí las mujeres polarizan también la banda de uso continuado, con 1,5 puntos por encima de los hombres. Sin embargo, en los servicios más vinculados al ocio (viajes y alojamientos) y a las compras en general, las mujeres destacan en todas las franjas de uso habitual, desde el intermedio (1-5 veces al mes) hasta el más frecuente. Así pues, los resultados nos muestran un mayor predominio de lo femenino con respecto a las necesidades de la vida cotidiana.

Centrándonos en el tipo de compras que hacen por Internet y los productos asociados a ellos, se constata que las mujeres son las mayores consumidoras de estos servicios, si bien es significativa la tendencia que muestran según las categorías. Por ejemplo, los hombres destacan en todos los bienes vinculados al sector electrónico y tecnológico (tanto en videojuegos y su software, siendo la categoría con mayores diferencias porcentuales entre ambos sexos, como en otro tipo de software, actualizaciones y equipamientos, además de los servicios propios de las telecomunicaciones, como las suscripciones de TV, Internet, etc.). También superan a sus compañeras en la compra de ropa y material deportivo. Por su parte, ellas tienen porcentajes mayores en lo relacionado con el ocio y la cultura (entradas para espectáculos y eventos; reservas de servicios vacacionales; libros, revistas y periódicos), con importantes diferencias porcentuales. Además, se cumple uno de los mayores mandatos de género vinculado a los roles y estereotipos, al encontrar desequilibrios en la adquisición de bienes para el hogar, consumibles y productos de la vida cotidiana, duraderos o no duraderos (muebles, productos de alimentación, limpieza e higiene, etc.).

Conectando con el dato anterior que mostraba una clara superioridad de los hombres en servicios vinculados con la adquisición de programas y aplicaciones, es interesante la pregunta específica sobre si descargan software (excluido el de juegos), donde el porcentaje de las mujeres que responde sí apenas llega al 14,6%, mientras que el de los hombres supone un 26,3%.

Al especificar de qué tipo, muchas personas no saben qué contestar y lo hacen con generalidades como «el que voy necesitando»; «programas para el trabajo»; «aplicaciones»; «actualizaciones» e, incluso, incorrecciones como «Android; Microsoft; Windows; Documentación electrónica y Software en la nube». Además, usan otras respuestas genéricas como programas ofimáticos, de edición de imágenes y vídeo, de seguridad o educativos. Sólo una persona (hombre, 30 años) da nombres concretos y otra responde «Software de programación» (hombre, 20 años). Más de 10 personas afirman no saberse los nombres e, incluso, no saber ni lo que es (mayoría mujeres).

Como pudo observarse en el análisis de resultados, cuando las preguntas sobre los tipos de uso se trasladan a los ámbitos educativo y laboral, se pone de relevancia que las mujeres tienen una predisposición mayor hacia la tecnología con fines académicos y para los procesos de aprendizaje y con fines cooperativos, frente a los varones que muestran un uso más individual y lúdico. Merece la pena destacar que, por su edad, es más frecuente el uso de Internet vinculado a sus estudios, como muestra la enorme diferencia entre un mayor uso y la selección de las opciones «No utilizo Internet para el ámbito de la educación» y «No utilizo Internet para el ámbito laboral». De hecho, los dos ítems más elegidos son los relativos a la búsqueda de información sobre puestos de trabajo y a la aplicación de solicitudes, siempre con porcentajes que no alcanzan el 50%, mientras que en el caso educativo las respuestas están más repartidas y casi todas las opciones tienen unos porcentajes relativamente altos.

También se ha constatado que cuando se pide que especifiquen dónde o cómo adquirieron los conocimientos sobre internet, las mayores diferencias por sexo se producen en la percepción de autoaprendizaje que tienen los hombres y las mujeres. Así, ellas tienden a señalar el aprendizaje reglado (colegio, instituto, universidad) o no reglado (academias y similares) e, incluso, informal, pero dependiente siempre de la enseñanza de otras personas (amistades, familiares, compañeros/as, etc.). En cambio, en el sector masculino se resalta una mayor tendencia al aprendizaje por su cuenta, a través de los estudios o de la práctica. En este sentido, coincidimos con lo recogido en el estudio de Fernández y Silva (2022), mientras que otros estudios, como el de Cerda et al. (2018) afirman que las mujeres muestran un mejor logro en el aprendizaje autónomo que los hombres. Todo esto se

debe a que, como se ha visto en los resultados de otros estudios, hay una actitud masculina más positiva hacia el uso de las TIC, una mayor seguridad y también una mayor autoconfianza para aprenderla y usarla: se sienten más preparados, más actualizados, o con niveles de manejo superiores (Cáceres et al., 2022; Cai et al., 2017; Vázquez et al., 2017). Tal como mantiene Correa (2010), esta autovaloración masculina superior es fundamental para la brecha digital de género puesto que, cuando las mujeres tienen habilidades similares y, además, las autoperciben así, esta brecha desaparece o disminuye.

En cuanto a cómo perciben diferencialmente los riesgos de Internet nuestros/as encuestados/as, pese a que la percepción de que es más peligroso para las mujeres que para el resto es superior entre ellas con respecto a ellos, es cierto que los dos grupos se muestran bastante de acuerdo en que tiene los mismos riesgos para todas las personas. Cuando se les pide que justifiquen la respuesta, la mayoría se limita a repetir que tenemos los mismos riesgos independientemente del género, sin argumentar las razones de su pensamiento. En algunos casos sí especifican que lo consideran porque todas las personas podemos caer en estafas (limitando los riesgos del ciberespacio a ese tipo de peligros), e incluso reforzando su argumento con que el género no es un factor, pero sí lo es la edad, por inmadurez o inexperiencia. En el mismo sentido, hay respuestas que reiteran que es cuestión de saber o no utilizarlo, del tipo de uso y de tener consciencia, o no, de la exposición a la que te somete. Contrariamente, quienes opinan que afecta más a las mujeres, lo hacen basándose en que sufren en la red los mismos problemas y acosos que en el mundo *offline*, además de apuntar que, generalmente, son más criticadas/insultadas en cualquier ámbito, sobre todo a través de la sexualización y la cosificación.

Con respecto al segundo bloque del cuestionario, relativo a su competencia digital como alumnado basándonos en el marco de competencias generado para el nivel de Bachillerato, y tal como recogen diversos estudios (Cussó et al., 2018; Jin et al., 2020; Niño et al., 2023), podemos afirmar que el género del alumnado es un factor fundamental en el desarrollo de las competencias digitales en todos los niveles educativos, con diferencias entre las distintas etapas y los indicadores de cada una de ellas. En este sentido, los mismos trabajos inciden en que las mayores diferencias se encuentran cuando se comparan los niveles de autopercepción y desempeño real de

dichas competencias, encontrando que, mientras ellas son ligeramente más capaces, son ellos quienes se perciben como superiores. Además, también se encuentra que las diferencias en la autopercepción se encuentran más acentuadas en según qué indicadores de alfabetización que componen la competencia digital del alumnado. Por ejemplo, mientras los chicos se ven más hábiles en la búsqueda, selección y organización de la información y en los aspectos que podemos considerar más técnicos, ellas se sienten más capacitadas en lo relativo al uso creativo, comunicativo y social (Amor y Serrano, 2019; Martínez et al., 2019).

Sin embargo, los datos obtenidos en nuestro trabajo difieren parcialmente de los resultados de estudios anteriores, rompiendo la tendencia a la minusvaloración de las mujeres y mostrando atisbos de mejora en cuanto a las estrategias de empoderamiento femenino en niñas y jóvenes de los últimos años, si bien las diferencias varían en función de la competencia sobre la que se está preguntando.

Con respecto a la CD1, relativa a búsquedas, selección y almacenamiento críticos de la información, las mujeres se muestran por encima en la percepción más negativa, mientras que los hombres lo hacen en la más positiva, habiendo una mayor similitud en los grados intermedios. En ese caso, los resultados se corresponden con la tendencia encontrada en los estudios anteriormente citados. Sin embargo, en la CD2, vinculada con la creación/reelaboración de los contenidos digitales, las mujeres muestran una autopercepción superior en ambos extremos, el más negativo y, especialmente, el más positivo, mientras que sus compañeros destacan en la creencia de haberla conseguido desarrollar en un nivel intermedio. Precisamente, también vuelve a destacar el sector masculino en el grado de adquisición intermedio de la CD3, relativa a la selección, configuración y uso de los dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en el aprendizaje a efectos de comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información. Mientras, ellas vuelven a copar los niveles más altos. En este sentido, los datos vuelven a coincidir en los obtenidos por Amor y Serrano (2019) y Martínez et al. (2019), donde se indicaba que las mujeres se autopercebían más hábiles en el uso creativo, comunicativo y social.

En la CD4, relativa a la evaluación de riesgos y el uso crítico, legal y seguro de las tecnologías digitales, la tendencia es más igualada y, en este

sentido, cabe recordar los resultados obtenidos en el bloque anterior sobre la percepción de mayores riesgos en Internet para las mujeres. En ella, aunque en un porcentaje bajo si lo comparamos con la respuesta mayoritaria de que no existía diferencia de género, parecía haber una mayor consciencia entre el sector femenino que puede redundar en las respuestas relativas a medidas de seguridad empleadas para evitarlos.

Por último, en la CD5, vinculada a los aspectos más técnicos con el desarrollo de soluciones tecnológicas para la resolución de problemas, nuestros resultados dan un vuelco con respecto a la tendencia encontrada en otros trabajos ya que se produce un avance reseñable en el grado más alto por parte de las mujeres, presentándose un porcentaje del 10,8% frente al 8,8% masculino. Aunque se trate de una ligera diferencia, hay que valorar este dato positivamente en términos de empoderamiento, pudiendo considerar esta competencia una de las más avanzadas relativas a un conocimiento más profundo y técnico del ordenador, Internet y la programación.

Pese al análisis anterior, es importante recordar que los resultados no son concluyentes, pues faltaría una evaluación del desempeño real de las competencias digitales que han ido adquiriendo en sus años escolares, para compararlas con sus niveles de autopercepción.

Finalmente, con respecto al análisis de resultados y discusión relativa a las competencias pedagógicas de los/as docentes, lo primero que debemos señalar es el hecho de que en todas las categorías las mujeres se sienten más capaces que los hombres con diferencias porcentuales por encima de los 10 puntos, en la mayoría de casos. Sin duda, un hecho muy destacable en términos de empoderamiento. Por el contrario, en todos los ítems, a excepción de la competencia 3, ellos se autoperciben como menos capaces en el máximo grado («nada capaz»), algo que rompe con los valores habituales encontrados en otros estudios, donde frecuentemente el sector masculino se autopercibía más capaz que el femenino, pero que está en consonancia con otros como el de Vázquez et al. (2017) o Cáceres et al. (2022), que se alejan del complejo de inferioridad femenino, apuntando a la inexistencia de brecha respecto a las competencias autopercebidas.

Es importante reincidir en el hecho de que aquí se está valorando su percepción de capacidad a futuro sobre dichas competencias y que, en ningún caso, se puede responder desde la realidad de la práctica, tratándose de unos

resultados supuestos y no evaluados y/o contrastados. Diversos estudios precedentes han demostrado que su percepción difiere de la realidad en la que se encuentran con respecto a la competencia digital docente, que viene marcada por su asociación con las buenas prácticas educativas. Por tanto, se constata la tendencia a sobredimensionar las capacidades de competencia digital docente en relación a las habilidades reales a la hora de aplicarlas (Casillas et al., 2018; Moreno et al., 2019).

Por otra parte, los estudios también confirman que el género es un factor importante que influye en los niveles de competencia digital de los/as docentes. Así, mientras las mujeres presentan mejores niveles en áreas relacionadas con el almacenamiento y recuperación de datos y contenidos digitales, los hombres lo hacen en aquellas relacionadas con el desarrollo de esos contenidos y con la resolución de problemas técnicos e identificación de necesidades y respuesta tecnológica (López et al., 2019; Moreno et al., 2019).

Analizando cada competencia de forma individual, podemos determinar que, en la primera, la que aborda la búsqueda, selección y creación de los contenidos digitales, las mujeres tienen una mayor autopercepción de capacidad, si bien en líneas generales, tanto ellas como ellos tienen porcentajes muy bajos a la hora de percibir sus capacidades en negativo. Por su parte, en la segunda, que aborda la enseñanza y aprendizaje en el ámbito digital, y se centra también en la orientación y apoyo en el aprendizaje, encontramos una tendencia similar a la anterior con respecto al sector femenino y su percepción de capacidad en positivo y, nuevamente, las percepciones negativas en término de capacidad son bajas en ambos sexos. Curiosamente, es en la tercera competencia, referente a la evaluación y retroalimentación en el ámbito digital, donde la población encuestada parece tener las mayores dificultades, puesto que se recogen aquí las cifras porcentuales más bajas en todas las competencias para el máximo grado, manteniéndose, eso sí, los patrones diferenciales de género. Finalmente, en la cuarta competencia, sobre empoderamiento del alumnado en el ámbito digital que incluye la atención a las diferencias y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje, la tendencia de las respuestas es la más igualada, aunque destacando ligeramente el sector femenino en los aspectos positivos, y el masculino en los negativos.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las brechas digitales de género no deben entenderse como un problema que atañe únicamente a las mujeres, sino como una cuestión transversal de la sociedad, que afecta a todas las estructuras y que, precisamente, emerge y se retroalimenta de ellas. La sociedad, en su conjunto, se ve perjudicada por la nula presencia de las mujeres en esos ámbitos.

Además, los mandatos de género influyen en las diferentes motivaciones y actitudes de hombres y mujeres frente a lo digital, lo que condiciona el papel que la tecnología tiene en sus vidas, así como la utilización que hacen de ella.

Partimos del hecho de que, por edad, nivel educativo y posibilidades de acceso, el alumnado del espacio de educación superior disfruta de una posición de privilegio en el mundo digital independientemente de su género (Cai et al., 2017). Por tanto, la cuestión clave es no sólo entender cuáles y cómo funcionan las lógicas que influyen en la existencia de las diferentes brechas de género que se han ido analizando a lo largo del texto, sino también analizar los mecanismos contextuales que las mantienen, e incluso agravan, pese a disponer de leyes y políticas públicas con actuaciones directas para su reducción.

Especialmente relevante es comprobar, a partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, un balance que se inclina hacia la igualdad de competencias digitales o, incluso, la superioridad de las mujeres en cuanto a autopercepción de las mismas, si bien persisten algunas diferencias en cuanto al uso de Internet y las tecnologías en función del género. Estos resultados coinciden con los encontrados en otros estudios recientes como el de Cáceres et al. (2022), y son alentadores porque apuntan a que la brecha de género se diluye cuando hay intereses y atribuciones idénticas en cuanto a estas competencias, desde el plano de la capacidad real, pero también de la percepción y autoconfianza.

No obstante, somos conscientes de las limitaciones del estudio con respecto a la representatividad de la muestra. Las conclusiones, si bien no pueden extrapolarse al conjunto de la sociedad debido a sus características sociodemográficas concretas y contextualizadas en un único espacio, sí que coinciden a lo señalado en estudios análogos con distintas variables que, en

definitiva, nos hablan de patrones generacionales similares en varias de las categorías analizadas (Amor y Serrano, 2019; Cáceres et al., 2022; Cai et al., 2017; Casillas et al., 2018; Cussó et al., 2018; Jin et al., 2020; López et al., 2019; Martínez et al., 2019; Moreno et al., 2019; Niño et al., 2023; Vázquez et al., 2017). Además, hay que tener en cuenta que, en este estudio nos hemos basado en la autopercepción sin que se haya podido contrastar con la capacidad real de los/as futuros/as docentes. En este sentido, sería interesante ampliar el estudio en un futuro, no sólo a nivel de la variabilidad de la muestra, permitiendo una mayor generalización de los resultados, sino en la profundidad del análisis, añadiendo categorías en línea con la constatación del desarrollo real de dichas competencias. Finalmente, sería interesante utilizar los resultados del estudio para diseñar estrategias de mejora en la formación inicial del profesorado y dirigidas a la reducción de la brecha digital de género en la competencia digital docente.

La mayoría de las veces el discurso público ante la problemática de brecha de género académica y digital se ha centrado en las denominadas STEM. Sin embargo, la solución no pasa únicamente por fomentar vocaciones STEM en nuestras niñas y nuestras jóvenes, sino en el desarrollo y adquisición de una competencia digital ética que va más allá de una simple alfabetización digital. Para ello, es fundamental analizar los resultados de aprendizaje y competencias profesionales que se están trabajando en los grados de educación, para entender cómo afecta el género a las competencias digitales profesionales de los/as futuros/as docentes.

Por tanto, es necesario generar un cambio en el paradigma educativo en todos los niveles (desde la educación infantil hasta el espacio universitario), a fin de poder desterrar el modelo patriarcal («patriarcalizante») y cimentar el modelo feminista que no sólo ha de cuestionar las lógicas institucionales del sistema educativo desde la dimensión de género, sino que también tiene la responsabilidad social, ética y cívica de proporcionar las herramientas, instrumentos y estrategias necesarias para su consolidación.

Lamentablemente, los datos demuestran que en el ámbito digital sigue operando el masculino universal y que aún queda lejos una era digital igualitaria en términos de género, de ahí que resulte fundamental potenciar la capacitación femenina hacia los niveles más altos para conseguir una igualdad real y efectiva.

Con todo, para romper las brechas de género digitales y para formar a un profesorado con competencias docentes digitales y de género, hay que poner en marcha acciones encaminadas a:

- El empoderamiento de las niñas, para así romper sus creencias en torno a la brillantez intelectual asociada a los hombres (aumentando los referentes culturales femeninos y desterrando el androcentrismo de los saberes).
- La destrucción de la masculinidad hegemónica dominante.
- La alfabetización digital cívica para la adquisición de competencias no sólo digitales, sino también sociales en el marco de un sistema de valores democráticos.
- La transformación de las actitudes hacia la tecnología, desmitificando su dificultad.

Para alcanzar el arraigo de un paradigma educativo feminista que sea capaz de desarmar nuestro actual modelo cultural de género necesariamente se ha de sensibilizar, formar, concienciar y comprometer al profesorado de las distintas etapas con la equidad de género. El reto es despatriarcalizar la práctica docente en la era digital causante de la inequidad y brechas de género. Para ello, no basta con realizar un cambio curricular, siendo absolutamente necesario, sino que hay que posicionar al profesorado frente al espejo patriarcal para que tome consciencia de su rol y de las consecuencias reales de sus actitudes y comportamientos. Porque la sociedad no podrá considerarse un espacio de convivencia igualitario hasta que no haya una incorporación masiva de las mujeres en los entornos digitales (codificadores del mundo actual), y no sólo como usuarias, sino también como constructoras de los mismos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agreda, M., Ortiz, A. M., y Trujillo, J.M. (2016). Adquisición de competencias STEAM: propuesta didáctica en el Grado de Educación Primaria de las Facultades de Ciencias de la Educación de Jaén y Granada. En R. Roig (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza* (pp. 23-31). Octaedro.

- Amor, M. I., y Serrano, R. (2019). An evaluation of primary-school pupils' digital competence. *Revista Espacios*, 40(21), 12-20.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Becerril, D. (2005-2006). La brecha digital de género en España. *Sociológica: Revista de pensamiento social*, 6, 137-164.
- Cáceres, C., Ceballos, E.M., y Torrado, E. (2022). Usos y competencias digitales del alumnado universitario con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 103-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21450>
- Cai, Z., Fan, X., y Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers & Education*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003>
- Casillas, S., Cabezas, M., Sanches, M., y Teixeira, F.L. (2018). Psychometric Study of a Questionnaire to Measure the Digital Competence of University Students (CODIEU). *Education in the Knowledge Society*, 19(3), 69-81. <https://doi.org/10.14201/eks20181936981>
- Cerda, C., Saiz, J. L., Villegas, L., y León, M. (2018). Acceso, tiempo y propósito de uso de tecnologías digitales en estudiantes de pedagogía chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 7-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300007>
- Comisión Europea (2022). *Women in Digital Scoreboard 2021*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/women-digital-scoreboard-2021>
- Correa, T. (2010). The Participation Divide Among "Online Experts": Experience, Skills and Psychological Factors as Predictors of College Students' Web Content Creation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16, 71-92. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2010.01532.x>
- Cussó, R., Carrera, X., y Bosch, X. (2018). Effects of intensive use of computers in secondary school on gender differences in attitudes towards ICT: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 23, 2111-2139. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9706-6>
- Donoso, T., Estradé, S., y Vergés, N. (2022). Brecha digital de género. *Documentos de trabajo*, 70 (2.ª época). Madrid, Fundación Carolina. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT70>
- Fernández, M.ªR., y Silva, J. (2022). Evaluación de la competencia digital de futuros docentes desde una perspectiva de género. *RIED: Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 25(2), 327-346. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32128>

- García, A., y De la Cruz, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez, R. García y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Universidad de Córdoba/AUPDCS.
- Gómez-Trigueros, I. M., Ortega-Sánchez, D., y García, R. (2021). *Brecha digital de género y coeducación: claves conceptuales y orientaciones metodológicas*. McGraw-Hill.
- Gómez-Trigueros, I. M., y Ruiz-Bañuls, M. (2020). La brecha digital de género en la formación del profesorado: análisis de la capacitación digital docente. En G. G. García, M. R. Navas- Parejo, C. R. Jiménez, y J. C. de la Cruz Campos (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 1421-1433). Dykinson.
- González, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Grimalt, C., Usart, M., y Esteve, V. (2020). La competencia digital docente en la formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: estudio de caso. En R. Roig (Coord.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 214-224). Octaedro.
- Jin, K-Y., Reichert, F., Cagasan, L. P., de la Torre, J., y Law, N. (2020). Measuring digital literacy across three age cohorts: Exploring test dimensionality and performance differences. *Computers & Education*, 157, 103968. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103968>
- Leslie, S., Cimpian A., Meyer, M., y Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262-265. <https://doi.org/10.1126/science.1261375>
- Lian, B., Leslie, S., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Liu, T., y Sun, H. (2012). Gender Differences on Information Literacy of Science and Engineering Undergraduates. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(2), 23-30. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2012.02.04>
- López, J., Pozo, S., y Fuentes, A. (2019). Analysis of electronic leadership and digital competence of teachers of educational cooperatives in Andalucía

- (Spain). *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 194-223. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4149>
- Martínez, E., Gewerc, A., y Rodríguez, A. (2019). Nivel de competencia digital del alumnado de educación primaria en Galicia. La influencia sociofamiliar. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/01>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.C., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23, 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Moreno, A., Fernández, M., y Alonso, S. (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 40(41), 30-44.
- Navarro, G., García, A., y De la Cruz (2021). Creencias y concepciones sobre feminismo: la formación como reto. En Á. Rebollo y A. Arias (Coords.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 318-347). Dykinson.
- Niño, L.M., Grimalt, C., Lores, B., y Usart, M. (2023). Brecha digital de género en secundaria: diferencias en competencia autopercebida y actitud hacia la tecnología. *Educación XXI*, 26(2), 299-322. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34587>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) (2023). *Brecha digital de género*. Red.es. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://www.ontsi.es/es/publicaciones/brecha-digital-de-genero-2023>
- Peláez, I. C., y Glasserman, L. D. (2023). Gender Digital Divide and Women's Digital Inclusion: A Systematic Mapping. *Gender*, 12(3), 258-282. <https://doi.org/10.17583/generos.10555>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm. 82, de 6 de abril de 2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/129102>
- Rebollo, Á., y García, R. (2021). Hacia una formación del profesorado sensible al género: datos y propuestas. En Á. Rebollo y A. Arias (Coords.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 265-292). Dykinson.

- Rebollo, Á., García, R., Piedra, J., y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Resolución de 4 de mayo de 2022 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente (BOE núm. 116, de 16 de mayo de 2022). <https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/5>
- Rodríguez, S. (2024). La brecha digital de género: reflexiones en las postrimerías del primer cuarto del siglo XXI. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 479, 7-19. <https://doi.org/10.51302/rtss.2024.21415>
- Vázquez, E., López, E., y Sevillano, M. L. (2016). La competencia digital y las diferencias de género entre los estudiantes universitarios. En R. Roig (Eds.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza* (pp. 1929-1936). Octaedro.
- Vázquez, E., Marín, V., Maldonado, G. A., y García, E. (2017). La competencia digital del alumnado universitario de Ciencias Sociales desde una perspectiva de género. *Prisma Social*, 19, 347-367.

Los entornos sociodigitales como espacios para interpelar los discursos androcéntricos del patrimonio y construir aprendizajes coeducativos en la formación inicial del profesorado

Authors / Autoras:

Laura Lucas Palacios
 Universidad de Alicante, España
laura.lucas@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

Ainhoa Resa Ocio
 Universidad Complutense de Madrid, España
aresa@ucom.es
<https://orcid.org/0000-0003-4341-8450>

Submitted / Recibido: 26/01/2024

Accepted / Aceptado: 29/08/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

Lucas Palacios, L., & Resa Ocio, A. (2025). Los entornos sociodigitales como espacios para interpelar los discursos androcéntricos del patrimonio y construir aprendizajes coeducativos en la formación inicial del profesorado. *Feminismo/s*, 45, 67-94.
<https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.03>

Financiación: El presente texto nace en el marco del proyecto SIMONE (PID2021-122206NB-I00) de la Universidad de Sevilla, “Hacia un currículum 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.

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Laura Lucas Palacios & Ainhoa Resa Ocio

Socio-Digital Environments as Spaces to Question Androcentric Discourses of Heritage and Build Coeducational Learning in Initial Teacher Training

LAURA LUCAS PALACIOS &
 AINHOA RESA OCIO

Resumen

Las redes sociales han adquirido el rol de educadoras en nuestra sociedad, al tiempo que *influencers* y personas creadoras de contenido se han convertido en figuras de referencia para la infancia y la juventud. En el ámbito educativo, ha tomado relevancia la educación comunicativa y se han desarrollado planes de formación del profesorado en Competencias Digitales Docentes. En este contexto, la presente investigación analiza la potencialidad didáctica que tiene la red social Instagram como espacio de interacción y participación en el que construir y compartir conocimientos sobre género y poder a través del patrimonio histórico-artístico. Para ello, a través del uso de la metodología cualitativa y el estudio de caso, se han analizado 257 publicaciones en formato digital que contienen una o varias imágenes, texto y palabras claves. Estas publicaciones

han sido realizadas por un total de 523 alumnas y alumnos de los grados en Educación de varias universidades (Universidad de Alicante, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Valladolid) entre los cursos académicos 2017-18 y 2023-24. Los resultados obtenidos señalan, por una parte, la capacidad de las redes sociales para proveer espacios de aprendizaje cooperativo y emocional como extensión de las aulas. Por otra parte, se observa cómo el estudiantado desarrolla reflexiones y observaciones de profundidad en torno al género y el poder a través del uso de las redes y el patrimonio, generando miradas crítico-feministas, prestando especial atención a las dinámicas críticas del género, el androcentrismo y las teorías feministas. A modo de conclusión, se considera que el uso de las redes sociales para la formación inicial docente puede suponer una línea de investigación relevante para contribuir al diseño de un marco competencial coeducativo.

Palabras clave: coeducación; género; igualdad; poder; redes sociales; Didáctica de las Ciencias Sociales; patrimonio; formación del profesorado.

Abstract

Social networks have acquired the role of educators in our society, while influencers and content creators have become reference figures for children and young people. In the field of education, educommunication has become relevant and teacher training plans have been developed in Digital Competences for Teachers. In this context, this research analyses the didactic potential of the social network Instagram as a space for interaction and participation in which to build and share knowledge about gender and power through historical and artistic heritage. To this end, using qualitative methodology and a case study, 257 publications in digital format containing one or more images, text and keywords were analysed. These publications have been made by a total of 523 students of the degrees in Education of several universities (University of Alicante, Complutense University of Madrid and University of Valladolid) between the academic years 2017-18 and 2023-24. The results obtained indicate, on the one hand, the capacity of social networks to provide spaces for cooperative and emotional learning as an extension of the classroom. On the other hand, it is observed how the students develop reflections and observations of a degree of depth around gender and power through the use of networks and heritage, generating critical-feminist views, paying special attention to the critical dynamics of gender, androcentrism and feminist theories. In conclusion, it is considered that the use of social networks for initial teacher training can be a relevant line of research to contribute to the design of a coeducational competence framework.

Keywords: coeducation; gender; equality; power; social networks; Didactics of Social Sciences; heritage; teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que está teniendo un mayor desarrollo en los últimos años en el campo de la innovación educativa es el uso de las imágenes y los vídeos en sus diversos formatos (Paulin y Arceo, 2021). Estudios como los de López et al. (2020) y Pattier (2021, 2024) señalan que los canales sociales que utilizan estas herramientas como reclamo se están convirtiendo en uno de los principales medios por los que adolescentes y jóvenes obtienen información, intentan aclarar sus dudas e incluso formarse, ya sea dentro como fuera del aula. No obstante, existen diversos peligros asociados a estas redes, entre ellos, los que más preocupan son la distribución de mensajes de odio o el *cyberbulling*, el acoso sexual, los riesgos de privacidad o los usos indebidos de información e imágenes personales (Astorga-Aguilar y Schmidt-Fonseca, 2019). De hecho, «un 58 % de las niñas y adolescentes han sufrido algún tipo de violencia digital [...] incluyendo el cibercontrol, la sextorsión, el sexting sin consentimiento o el flaming» (Sosa et al., 2024, p.3). Aun así, según Sánchez-Gutiérrez y Del Ángel (2021), *Instagramers*, *YouTubers* e *influencers* se han convertido en figuras destacadas que condicionan las opiniones y formas de actuar entre adolescentes y jóvenes.

Por ello, este fenómeno es una nueva lente a través de la cual ver y entender el mundo y, por tanto, la investigación educativa debe analizar sus puntos fuertes, así como sus debilidades, ya que seguramente tendrá una gran influencia en la formación de las sociedades de las próximas décadas. Teniendo esto en consideración, investigaciones precedentes muestran cómo las redes sociales pueden causar efectos positivos en torno a los procesos educativos, considerándolas recursos de enseñanza y aprendizaje motivadores que, bien utilizados, pueden ayudar a que el estudiantado desarrolle algunas competencias que les serán necesarias para su futura práctica profesional (Huamán y Carcausto-Calla, 2024).

Así, este trabajo de investigación analiza la potencialidad didáctica que tienen las redes sociales, en concreto, Instagram, como espacios de interacción y participación donde el futuro profesorado pueda entender de forma creativa y atractiva los conceptos relacionados con el género y el poder, a través del trabajo directo con el patrimonio histórico-artístico. Las redes son producto de esta cultura que, como espacios sociales, se abren a las

relaciones entre personas y elementos, a la participación y a la construcción de discursos y comunidades en torno a unos intereses que son los que las distintas personas usuarias dan valor y difunden. Como bien dice Castellano (2010) «las plataformas sociales se convierten en un nuevo escaparate dinámico en el que establecer vínculos» (p.123) y, en nuestro caso de estudio, de práctica profesional. Se trata de nuevos contextos y modelos que marcan un cambio en las formas de estar y de relacionarse, de educar y de aprender; un nuevo marco para ampliar las prácticas de la didáctica de la historia y del patrimonio.

En este contexto se enmarca el proyecto @educacióncomprometida. Una cuenta de Instagram que nace en el año 2017 y que es administrada únicamente por el alumnado de los Grados de Infantil y de Primaria de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia del Arte, Didáctica del Patrimonio y Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural de las Universidades de Valladolid (2017-2019), Complutense de Madrid (2019-2023) y Alicante (2023-2024).

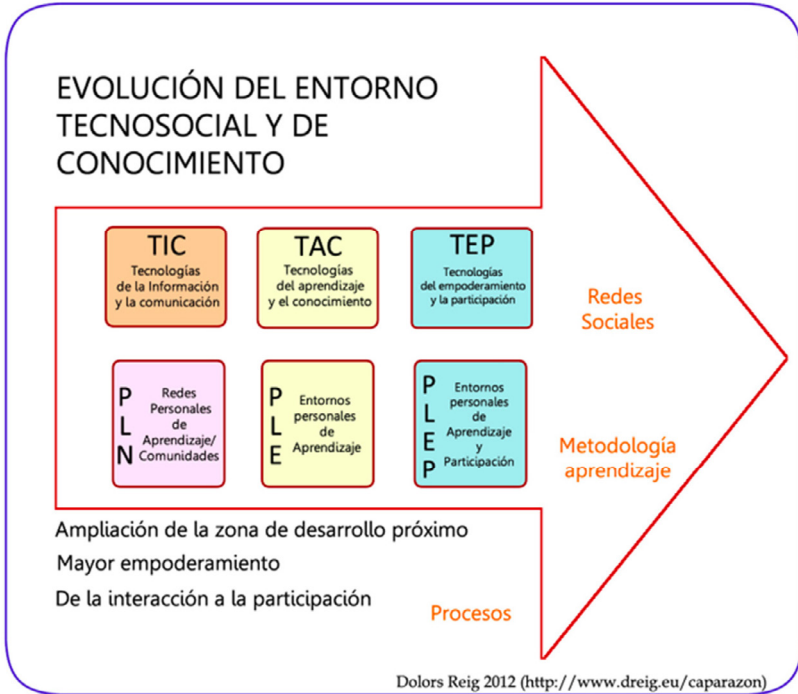
A principio de curso, las y los estudiantes tienen que elegir una problemática ecosocial importante que consideren que debe de tratarse en las aulas actualmente. El siguiente paso es investigar dónde surge, cuándo surge, por qué surge, qué implicaciones tiene en el presente y qué consecuencias tendrá en el futuro. El patrimonio será el hilo conductor para dar respuestas a estos interrogantes; y todo el proceso es documentado en la red social de Instagram.

1.1. Coeducación patrimonial y Redes Sociales

Desde sus inicios, las tecnologías de la información y la comunicación han tenido un gran impacto en la vida de las personas. Sin embargo, desde que han surgido las tecnologías sociales conectadas a la Web 2.0, su repercusión ha sido aún mayor, sirviendo como instrumentos para fomentar la participación y el empoderamiento de los usuarios y las usuarias en la Red. Internet ha evolucionado hasta convertirse en algo más que una simple fuente de información pasiva; ahora puede utilizarse para establecer conexiones, comunicarse en ambas direcciones y poner en marcha ideas y proyectos. Reig (2012) hace una síntesis de esta evolución, relacionando, de

manera paralela, la evolución que han tenido las metodologías de aprendizaje y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación), y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) (gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución del entorno tecnosocial y de conocimiento



Fuente: <https://dreig.eu/caparazon/aprendizaje-tecnosocial/>

En estos entornos o procesos sociodigitales, según Brandao (1986), el aprendizaje tiene más fuerza ya que la persona que aprende está motivada porque su participación es libre y es compartida con otras usuarias y usuarios. En este sentido, Castellano (2010) afirma que las plataformas sociales se convierten en un nuevo escaparate dinámico en el que establecer vínculos.

De la misma manera, el patrimonio también es un espacio para generar vínculos (Fontal, 2013; Lucas et al., 2023); de hecho, no tiene sentido al margen de la sociedad. Es la ciudadanía quien da sentido y valor a cada elemento patrimonial, propio y común. Las personas aportan significado a objetos, prácticas culturales o elementos de su entorno, materiales e inmateriales, a través de su vinculación con ellos. Esta interacción se puede canalizar de diferentes maneras y modelos interpretativos, comunicativos y educativos. Unos pondrán el foco de atención en los materiales, otros en los discursos y, los más significativos, desde nuestro punto de vista, lo harán en las personas, verdaderas protagonistas de los procesos. En este sentido, entendemos que patrimonio es el conjunto de elementos materiales o no, que han sido difundidos y reseñados como piezas clave para construir la identidad de una comunidad o de las personas en particular (García-Martínez et al., 2023). Así, las comunidades, con sus agentes personales y colectivos, se sitúan como protagonistas indispensables y vitales en la conexión de la herencia del pasado con el presente cultural, y este proceso da pie a la construcción de nuevos conocimientos, comprensión, sensibilización y disfrute del patrimonio (Cuenca et al., 2020). Por ello, el Consejo de Europa ha manifestado abiertamente la necesidad de incluir la educación patrimonial en las políticas educativas (Comité de Ministros, 1998).

Sin embargo, Smith (2008) sostiene que el patrimonio tradicionalmente aceptado está legitimado por el «discurso patrimonial autorizado (AHD)», a través del cual se definen, se reproducen y se legitiman las identidades de género y los valores sociales que las mantienen. Esta idea ha sido apoyada años después por investigaciones como las de Bendix et al. (2012) o Hafstein (2012), quienes han mostrado cómo los discursos, mecanismos, prácticas e instancias que operan sobre el patrimonio siguen adoleciendo de un manifiesto sesgo androcéntrico que dificulta el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad equivalente entre personas. En ese contexto, la UNESCO (2014) ha desarrollado diversas iniciativas con la finalidad de estudiar cómo incluir la perspectiva de género en las políticas patrimoniales, como el informe *Gender Equality, Heritage and Creativity*. Dicho informe destaca la estrecha relación entre patrimonio-identidad-género-ciudadanía y la necesidad de incluir acciones coeducativas que desmonten

los estereotipos de género que hemos naturalizado en torno al patrimonio (Graham y Howard, 2008).

Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción intelectual artística y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018). Lindauer (2006) propone analizar los objetos y prácticas patrimoniales, sus contradicciones y aciertos, con la finalidad de poder desvelar qué discursos circulan y se promueven, cómo y por qué, qué se ignora o qué se da por sentado o no se pone en cuestión. Deberían, por tanto, garantizarse las fórmulas necesarias para que la ciudadanía en su conjunto pudiera verse representada, tener acceso a su herencia cultural y construir una identidad colectiva sin sesgos de género, raza, clase, religión, etc.

En este sentido, la comunicación a través de internet y las redes sociales ha permitido la difusión de los mensajes feministas, a través de debates, denuncias y visiones sesgadas de las sociedades (Resa y Rabazas, 2021). Como exponen Fernández et al. (2011), la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha abierto nuevas vías de expresión y de relación para el feminismo tradicional. Es por ello que, desde el ámbito académico y educativo, se están promoviendo acciones *artistas* en las que el arte y por extensión, el patrimonio son la vía para crear nuevos imaginarios y narrativas que contrarresten la mirada hegemónica tradicional que se mantiene aún hoy en la cultura (Ávila y Camacho-Miñano, 2022; Robles et al., 2021; Ruiz-San Miguel et al., 2020).

Por todo ello, consideramos que Instagram puede ser una herramienta idónea para que el profesorado en formación inicial adquiera y refuerce una mirada feminista hacia el patrimonio, que le permita generar contranarrativas ante el discurso hegemónico patriarcal, androcéntrico y antropocéntrico y diseñar propuestas educativas que busquen una relectura crítica de los elementos patrimoniales, revisando los criterios que los jerarquizan,

analizando los mandatos de género que imponen y los estereotipos y roles que perpetúan (Arroyo et al., 2022).

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. Objetivos de investigación

El objetivo principal (OP) de esta investigación es analizar la potencialidad didáctica que contienen las redes sociales para el desarrollo de miradas críticas en la formación inicial docente.

Los objetivos específicos son:

- O1: Conocer las ideas y subjetividades del alumnado en torno al género y el poder a través del análisis del patrimonio histórico-artístico.
- O2: Analizar la red social Instagram como lugar de interacción y participación donde desarrollar competencias coeducativas a través de la creatividad, el *artivismo* y la colaboración.

2.2. Participantes y muestra

Este trabajo se ha desarrollado con 12 grupos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria entre los cursos académicos 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 y 2023-2024. El muestreo fue no probabilístico, buscando que los y las participantes representaran cualitativamente el grupo de referencia; por tanto, para la selección se fijaron como criterios ser alumnos y alumnas de docentes que participen activamente en proyectos de innovación educativa bien sea a nivel de facultad o a través de programas universitarios. Por tanto, los y las informantes han sido usuarios y usuarias de la cuenta de Instagram @educacioncomprometida, que surgió como resultado del Proyecto de Innovación Educativa «Una Educación Patrimonial desde la ética feminista y animal en la formación inicial de maestros/as. Innovación docente para el cambio social». En total fueron 523 alumnas y alumnos de la Universidad de Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Alicante.

La muestra analizada se compone de 257 publicaciones en formato digital que contienen una o varias imágenes, texto y palabras claves (*hashtag*).

Las publicaciones seleccionadas responden a la totalidad de *posts* publicados en la red social mencionada por parte de los doce grupos descritos. Asimismo, han sido considerados los comentarios recibidos en forma de retroalimentación al trabajo realizado por el estudiantado.

2.3. Procedimiento de análisis e instrumentos

Esta investigación está basada en un enfoque cualitativo, siguiendo una metodología centrada en un estudio de caso. La razón que nos ha llevado a optar por este enfoque es porque reconoce que la realidad es holística y dinámica, siendo necesaria la utilización de diversas técnicas (Álvarez-Gayou, 2004; Taylor y Bogdan, 1998) y la aplicación de planteamientos epistemológicos flexibles que nos lleven a una comprensión de la misma desde las distintas dimensiones que la conforman. De esta forma, el paradigma interpretativo es para muchas y muchos autores (Medina y Castillo, 2003) uno de los paradigmas más destacados a la hora de estudiar los procesos didácticos.

El proceso de recogida y análisis de información se llevó a cabo en base al método de investigación de la teoría fundamentada de Martínez (1999). Es decir, desde un enfoque inductivo, donde la inmersión de los datos sirve como una de las referencias para la construcción del diseño teórico (Pole, 2007). No obstante, para orientar el proceso y sistematizar el trabajo de las investigadoras, se elaboraron unas categorías básicas de análisis que se ajustaran a los objetivos planteados, a partir de las que poder codificar las categorías emergentes (tabla 1). Tomando como referencia investigaciones anteriores (Delgado-Algarra y Estepa, 2017; Lucas y Delgado-Algarra, 2022; Lucas et al., 2023), diseñamos dos categorías principales: C.1. Narrativas y discursos y C.2. Desarrollo o enfoques didácticos y metodológicos, con sus correspondientes categorías y descriptores.

Tabla 1. Categorías e indicadores de análisis.

Categoría	Subcategorías	Descriptorios	Códigos
Narrativa y discursos	Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas.	Visión androcéntrica (relato de hombres importantes).	C.1/SC.1.1/VA
	Recuperar la memoria de las mujeres y sus aportes a la historia	Presenta solo a mujeres excepcionales como una adición al relato androcéntrico. Consideración social diferencial de las mujeres.	C.1/SC.1.2/ME
	Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales	No necesariamente presenta obras realizadas por mujeres, pero sí que invita a una reflexión sobre el género como construcción social que lleva a la exclusión.	C.1/SC.1.3/RG
	Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente	Presenta una visión de las teorías feministas bajo el prisma de la didáctica crítica. Promueve una reflexión crítica interseccional de las identidades disidentes, no normativas, etc.	C.1/SC.1.4/TF
Desarrollo o enfoques didácticos y metodológicos	Tradicionalistas	Clases magistrales o charlas de la docente	C.2/SC.2.1/CM
		Trabajo individual en el aula	C.2/SC.2.1/TIA
		Trabajo individual en museos o lugares patrimoniales	C.2/SC.2.1/TIF
	Innovadores	Aprendizaje basado en proyectos: mecanismo de enseñanza y de aprendizaje ideal, el cual se centra en un conjunto de tareas a desarrollar para lograr un producto determinado	C.2/SC.2.2/ABP

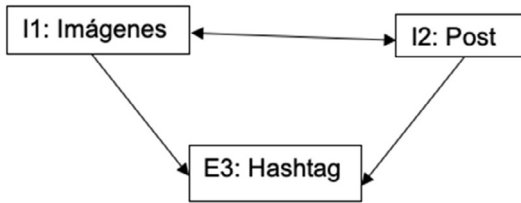
		Aprendizaje cooperativo: modelo en el que el alumnado es agrupado para la ejecución de tareas, incentivando la ayuda grupal y la cooperación.	C.2/SC.2.2/AC
		Aprendizaje emocional: se basa en los sentimientos y emociones como mecanismo de enseñanza	C.2/SC.2.2/AE
		Flipped Classroom: incentiva el estudio fuera del aula para desarrollar lo aprendido en clases.	C.2/SC.2.2/FC
		Aprendizaje servicio: impulsa el aprendizaje a la vez que sirve a las comunidades, a través del desarrollo de proyectos de servicio público.	C.2/SC.2.2/AS

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la categorización de la información se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se especifica la categoría (C.1), seguida del número de subcategoría (SC.1.1) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti. (_n.º anotación). En el caso de que la variable de análisis hubiera sido emergente se especificará con una E (VE).

Además, para contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa, se toma como modelo de análisis el proceso de triangulación de Lucas y Delgado-Algarra (2018, 2019), que presenta un enfoque multimetódico, que nos permite destacar las convergencias y divergencia existentes entre las imágenes y los textos adscritos a ellas.

Figura 1. Esquema de triangulación



Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

A continuación, procederemos a hacer una síntesis del análisis cuantitativo de cada categoría, profundizando en los aspectos del análisis cualitativo de las subcategorías, aplicando en todo momento la triangulación de los datos entre texto e imágenes.

3.1. Narrativa y discursos

En cuanto a la primera categoría «Narrativa y discursos», que busca dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación (O1), identificamos un total de 616 anotaciones (tabla 2), siendo la subcategoría «Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales» la que más referencias registra (403), seguido de la primera subcategoría «Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas» (109).

Tabla 2. Resultados cuantitativos de las anotaciones registradas en las subcategorías relativas a «Narrativa y discursos»

	C.1/SC.1.1/VA	C.1/SC.1.2/ME	C.1/SC.1.3/RG	C.1/SC.1.4/TF	TOTAL
Texto	81	41	299	36	457
Imagen	28	14	104	13	159

Fuente: elaboración propia a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti.

En relación con la primera subcategoría y comparando estos datos con los cualitativos, podemos confirmar que el alumnado es capaz de identificar los sesgos, estereotipos y prácticas sexistas que la historia, el patrimonio

y la cultura en general, ejercen de manera estructural bajo la concepción androcéntrica del mundo, otorgando a las mujeres y otras colectividades una posición política, social y económica inferior a la del género masculino: «A lo largo de la historia a las mujeres se las ha callado» (C.1/SC.1.1/VA_433:247). Las *quotation* que se han registrado muestran que las personas participantes en el estudio tienen la capacidad de detectar los mecanismos que el androcentrismo utiliza para ejercer su posición de poder, y expresan opiniones muy críticas sobre la situación histórica de invisibilidad, olvido y marginación que han tenido las mujeres en la historiografía tradicional (imagen 76924¹): «Se mencionan cuadros mayoritariamente hechos por hombres (ya que en el Prado hay un número ínfimo de pintoras)» (C.1/SC.1.1/VA_433:60).

En relación con lo anterior, la subcategoría dos que hace referencia a localizar el patrimonio que presenta solo a mujeres excepcionales como una adición al relato androcéntrico, los datos cualitativos, tanto el análisis de las imágenes (imagen 45894²) como de los *post*, demuestran una vez más, que el alumnado es capaz de reconocer en esta fórmula una compensación insuficiente, ya que únicamente se presentan a mujeres que han conseguido entrar en un canon masculinizado que acoge solo a unas pocas excepciones y que deja a la colectividad en un olvido relativo o en un lugar menos importante:

En la visita mediada en el Reina Sofía [...] 'Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias', hemos conocido a artistas muy representativas de este movimiento que han sido poco valoradas y estudiadas. Cada una de estas mujeres han tenido historias muy diferentes, pero han compartido su pasión por el arte (C.1/SC.1.2/ME_433:80).

Una reflexión que se refuerza en las acotaciones registradas en la cuarta subcategoría «visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente», en las que el futuro profesorado destaca y comenta elementos patrimoniales que hablan del propio movimiento feminista a lo

-
1. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ccs7Bg2MDuk/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==
 2. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ca2DT5hM5-/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

largo de la historia y en la actualidad, desde perspectivas interseccionales como son la raza, etnia, orientación o identidad (imagen 61979³):

Damos visibilidad a artistas y obras que la sociedad y los currículums educativos han dejado de lado por ser mujeres, personas racializadas, de culturas remotas o del colectivo LGTB. Además, nos cargamos de información importantísima que podremos ofrecer a las futuras generaciones como maestras y maestros (C.1/SC.1.4/TF_433:77).

Sin embargo, es la tercera subcategoría «reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales», la que más anotaciones registra. Profundizando en sus respuestas a través del análisis cualitativo, se localizan variables emergentes dentro de ella, tal y como se recoge en la tabla 3.

Tabla 3. Categorías emergentes extraídas de la subcategoría «Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales»

Variables emergentes de la subcategoría 3	Número de acotaciones
Construcción y difusión del conocimiento.	21
Estereotipos y roles de género.	26
Cuerpos, estética y sexualización.	13
Violencia sexual, trata y prostitución. Amor romántico.	20
División sexual del trabajo. Segregación horizontal y vertical.	24

Fuente: elaboración propia a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti.

El primer indicador emergente recoge aquellas acotaciones en las que el alumnado reflexiona sobre los sesgos que existen en la construcción y difusión del conocimiento a través de la educación y el arte como forma de poder (imagen 11014⁴): *En los propios carteles del museo podemos ver esta*

3. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/C4AULOMTBX/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFZA==

4. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ca-GopZMVOy/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFZA==

diferenciación. *Herramientas de «hombres» relacionadas con la guerra y la caza.* → *Herramientas de «mujeres» relacionadas con la cocina e higiene personal* (C.1/SC.1.3/RG_Variable emergente1_433:19). Esto permite al alumnado reflexionar sobre si las cosas ocurrieron realmente como nos las han contado (C.1/SC.1.3/RG_Variable emergente1_433:6).

En el segundo indicador se agrupan las acotaciones en las que el alumnado estudia la categoría género como un elemento sociocultural que varía en función del momento histórico y social, al tiempo que reclaman la eliminación de los estereotipos (imagen 06005⁵; 70916⁶).

Una escultura de hace siglos que muestra a una pareja de forma igualitaria, misma altura, mismas ropas, compartiendo entre los dos un recipiente [...] En ciertas culturas o sociedades había una consideración igualitaria entre hombres y mujeres (C.1/SC.1.3/RG_Variable emergente2_433:11).

Pero... ¿Por qué esto no llega a las aulas? ¿Nos da miedo presentar a mujeres libres, fuertes y guerreras que no necesitan a ningún hombre que las salve y que se salen del canon que tenemos establecido? (se refieren a las Amazonas) (Variable emergente2_433:8).

Tenemos que ver cómo acabamos con la triada del hombre como enemigo de otros hombres, intentando erradicar los cánones y estereotipos aún vigentes en la sociedad (Variable emergente2_433:35).

El tercer indicador identifica aquellas acotaciones en las que el futuro profesorado denuncia el sometimiento de las mujeres a través de la estética, los cuerpos y la sexualización como una forma de poder aceptada por la cultura y que se expresa en el patrimonio (imagen 28440⁷).

Consecuentemente, en cada época ha existido un canon que las mujeres debían alcanzar para satisfacer a la sociedad y a los hombres, no a sí mismas, lo cual sigue sucediendo tristemente debido a la presión que la sociedad ejerce sobre ellas (Variable emergente3_433:189).

5. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Caw2IC9sGUu/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

6. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CMNpPvenQj4/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

7. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/Ca9kdJmAT6P/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFlZA==

En relación con el anterior pero sensiblemente diferente, el cuarto indicador aúna las acotaciones que subrayan los discursos tanto implícitos como explícitos del patrimonio cultural en los que se acepta la violencia sexual, la trata y/o la prostitución como una expresión romantizada del amor (imagen 13066⁸).

Es importante visibilizar cómo a lo largo de la historia las mujeres siempre han sido víctimas de violencia por parte de los hombres y es por esto por lo que queremos mostrar esta obra que representa el rapto de una mujer (Europa) por un hombre convertido en toro (Zeus/Júpiter) (Variable emergente4_433:107).

Hemos escogido esta obra ya que refleja una de las escenas más violentas de todo el periodo barroco. En ella se desarrolla una brutal agresión. El secuestro de dos bellas jóvenes de la época que, desnudas, son atrapadas entre unos caballos encabritados por unos seres descomunales que se asemejan a dos hombres, con la evidente idea de ser arrancadas de su entorno natural y forzadas hacia una vida desconocida (Variable emergente4_433:153).

El último indicador emergente registra las acotaciones en las que se expone la división sexual del trabajo como una dinámica de opresión, relegando a las mujeres a los espacios reproductivos y a los hombres a los productivos (imagen 67572⁹).

A lo largo de la historia, las mujeres han sido recluidas en sus casas haciendo las labores del hogar y encargándose de los cuidados mientras ellos trabajaban, luchaban y gobernaban (Variable emergente5_433:128).

En el primer tercio del siglo 20, las tertulias donde se reunían los intelectuales, cuyos espacios eran sociales y lúdicos, asistían mayoritariamente hombres [sic], siendo exclusivamente para ellos (Variable emergente5_433:138).

3.2. Desarrollos o enfoques didácticos y metodológicos

En lo relativo a la segunda categoría que busca dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación: «estudiar la potencialidad didáctica de la red social Instagram para que el alumnado adquiera competencias

8. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CMRxrikHNSj/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

9. Fuente: post en la cuenta de Instagram@educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CMPBJryn13b/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

coeducativas», identificamos un total de 480 acotaciones (tabla 4). El mayor número se refiere a la subcategoría «Aprendizaje cooperativo» (n=254), seguido de la subcategoría «Aprendizaje Basado en Problemas» (n=162). Las subcategorías con menor número de enraizamientos son las pertenecientes a las metodologías tradicionales «Clase Magistral» (n=3), «Trabajo individual en el aula» (n=1) y «Trabajo individual fuera del aula» (n=0).

Tabla 4. Resultados cuantitativos de las anotaciones registradas en las subcategorías relativas a «Desarrollo o enfoques didácticos y metodológicos»

	C.2/ SC.2.1/ CM	C.2/ SC.2.1/ TIA	C.2/ SC.2.1/ TIF	C.2/ SC.2.2/ ABP	C.2/ SC.2.2/ AC	C.2/ SC.2.2/ AE	C.2/ SC.2.2/ FC	C.2/ SC.2.2/ AS
Texto	1	0	0	87	136	27	6	257
Imagen	2	1	0	75	118	11	16	223

Fuente: elaboración propia a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti.

Tal y como se recoge en la tabla anterior, las acotaciones que hacen referencia a la subcategoría «metodologías tradicionales» se reducen a cuatro intervenciones de este tipo, la explicación a este dato se obtiene en los datos cualitativos que nos ofrecen tanto los *posts* como las imágenes. La clase magistral a la que se refiere esa *quotation*, es la de un seminario con una experta en ética ambiental y ecofeminismo que el propio alumnado califica de manera positiva.

Hoy hemos tenido la gran suerte de tener en clase a Angélica Velasco Sesma, investigadora y doctora en filosofía, especialista en ética ambiental y la praxis del cuidado para la sostenibilidad y ecofeminismo estableciendo la conexión entre el feminismo y los derechos de los animales (C.2/SC.2.1/CM_433:270)

En cuanto al trabajo individual, ya sea dentro o fuera del aula, se encuentra un único registro. De nuevo, los datos cualitativos aclaran esta observación, puesto que, si nos fijamos en el número de *quotation* registradas en el indicador «Aprendizaje cooperativo», se advierte que es el que más referencias tiene (*post*: n=136; imágenes: n=118). Esto supone que las metodologías innovadoras contengan la gran mayoría de las *quotation*, en detrimento de las tradicionales. Como puede apreciarse, las imágenes muestran una dinámica

de trabajo grupal, tanto el que se hace dentro del aula (imagen 27205¹⁰) como el que se realiza fuera (imagen 86590¹¹; 30293¹²) y que se ha registrado como *flipped classroom* (C.2/SC.2.2./FC) (n=22). Se confirma también con el análisis de los *posts*.

Estamos muy orgullosos de haber sido partícipes en este proyecto de investigación grupal, además de haber descubierto mucha similitud entre los trabajos de nuestros compañeros a los que les felicitamos por su esfuerzo (C.2/SC.2.2./AC_433:259).

Los equipos de trabajo unidos por una buena causa!!! #feminismo #lucha #sororidad#8M (C.2/SC.2.2/AC_433:282).

Detrás de cada actividad hay muchas horas, mucho esfuerzo, muchos debates, muchas ideas que surgen... Estamos aprendiendo a trabajar en equipo, a cooperar, a realizar actividades con un porqué y para qué (C.2/SC.2.2/AC_433:293).

Al aire libre también mola preparar el trabajo antes de ir a clase (C.2/SC.2.2./FC_433:288).

En cuanto a los indicadores «Aprendizaje basado en proyectos», «Aprendizaje emocional» y «Aprendizaje servicio», el análisis cualitativo de los *posts* y de las imágenes (imágenes 49645¹³; 99129¹⁴), muestran una relación entre ellos. Corroborando los apuntes de la bibliografía científica se atisba que son tres metodologías que, cuando se ejecutan de manera adecuada, inevitablemente, ponen en juego características que las tres comparten. Estas son: el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, el aprendizaje tiene que

10. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/B3bxqfxIfV8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

11. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/BUKNPhqHTsF/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

12. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/CdO7t-bMH1s/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

13. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/reel/C3W6pCzMgeA/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

14. Fuente: *post* en la cuenta de Instagram @educacioncomprometida https://www.instagram.com/p/BVXwa65BVcQ/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

ser situado y el aprendizaje emocional tiene que promoverse para que este sea significativo (Díaz-Barriga, 2006).

Estamos agradecidas, orgullosas, satisfechas, felices, motivadas... hemos aprendido, hemos experimentado, hemos superado miedos, hemos crecido día a día, hemos vivenciado nuestro propio proyecto... no tenemos palabras para describir lo agradecidas que estamos a todas las personas que han aportado algo a este proyecto. Somos un gran equipo y hemos crecido como personas, como ciudadanas y como futuras maestras (C.2/SC.2.2/ABP_433:287).

Pese a muchas dificultades, por fin podemos decir que estamos verdaderamente emocionadas con este proyecto!! Todo esfuerzo tiene su recompensa y la mayor recompensa que podemos tener es acabar enamoradas de nuestro trabajo. Estamos trabajando duro reestructurando nuestras actividades con una nueva perspectiva más social. Lo hacemos por nosotras, para nuestro propio aprendizaje. Queremos superarnos y dar lo mejor de nosotras mismas (C.2/SC.2.2/AE_433:291).

¡Hoy hemos vuelto a nuestro cole de prácticas! Ya que el siguiente paso de nuestro trabajo es crear una propuesta didáctica para llevar nuestro tema a un aula de Infantil, hemos decidido preguntar a los alumnos y alumnas, maestros y maestras del centro cositas para completar nuestro trabajo. ¡¡Estamos encantadas de que «nuestros» niños y niñas y profes puedan ayudarnos en este gran proyecto!! (C.2/SC.2.2/AS_433:281).

4. DISCUSIÓN

La educomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos materias históricamente separadas: la educación y la comunicación. Tras el interés e impulso inicial de los años 70 y 80, la educomunicación se convierte en una corriente de reflexión para la didáctica crítica (Cuenca-López y Martín-Cáceres, 2009) porque esta adquiere todo su sentido cuando todos los agentes implicados en el proceso educativo (alumnado y profesorado) enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son a la vez emisores y receptores (Martínez-Salanova, 2015). Es en este contexto en el que situamos este estudio porque, como reflejan los datos que acabamos de mostrar y que a continuación pasamos a comentar, el presente trabajo ha explorado las posibilidades que tiene la red social Instagram para fomentar el pensamiento crítico y cuestionar las relaciones arte-poder-género en los discursos

historiográficos heredados con el fin de avanzar hacia una sociedad más justa y comprometida con la igualdad

Partiendo del primer objetivo específico que busca conocer las ideas y subjetividades del alumnado en torno al género y el poder a través del análisis del patrimonio, los resultados muestran que, en general, observamos que el estudiantado ha desarrollado reflexiones y observaciones con un cierto grado de profundización en torno a las dinámicas patriarcales y androcéntricas que relacionan ambos conceptos. Lo que viene a corroborar la investigación de Lucas et al. (2023), quienes evidencian que llevar a cabo procesos didácticos feministas a partir de los cuales desarrollar contranarrativas críticas a los mandatos hegemónicos imperantes en el patrimonio da la posibilidad al alumnado de desarrollar las competencias necesarias para detectar los sesgos de género que están presentes en la historia y memoria cultural. En esta línea, Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial y museística, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción intelectual artística y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018).

Señalábamos al principio de este trabajo que, un/a ciudadano/a socialmente competente en la sociedad del conocimiento sería aquel o aquella capaz de interpretar la información y tomar decisiones en un mundo en constante cambio e inserto o inserta en una sociedad cada vez más dinámica, plural y diversa (Morris y Spurrier, 2009); de manera que, como muestran los datos, la coeducación patrimonial puede ofrecer experiencias de socialización crítica que lleven a una sociedad más equitativa. Sin embargo, tal y como expone Pérez-Santos (2000), durante años, en los procesos de aculturación del patrimonio ha primado una visión elitista y androcéntrica del mismo. En este sentido, Podgorny (2005) reflexiona sobre la idea de la aparente continuidad conceptual de la importancia del objeto frente al estudiante, siendo la conservación, estudio y salvaguarda su principal cometido. Otros

estudios sobre coeducación patrimonial (García-Luque et al., 2018; Lucas y Delgado-Algarra, 2022) encuentran, del mismo modo, pocas experiencias didácticas en torno al patrimonio que desarrollen todo el potencial que este tiene para el desarrollo de relaciones identitarias críticas.

En cuanto al segundo objetivo que nos planteamos: «analizar la red social Instagram como lugar de interacción y participación donde desarrollar competencias coeducativas a través de la creatividad, el *artivismo* y colaboración», los datos obtenidos coinciden con los resultados de las investigaciones de Flecha et al. (2004), quienes aseguran que la inclusión de todas las voces en cualquier proceso educativo enriquece y dota de calidad al aprendizaje. Esta idea tiene especial relevancia si nos atenemos a los espacios digitales y tecnológicos, contextos que entrarían en la llamada informalidad de los procesos educativos. Según Siemens (2004), la era digital plantea el reto de incluir la tecnología y el establecimiento de conexiones como actividades de aprendizaje, ya que nuestro aprendizaje se irá incrementando, a medida que nuestra red de conexiones se agrande. Por ello, son varios los estudios que señalan la importancia de implementar nuevas metodologías, diversas de la tradicional, para que el uso de las TIC sea más eficiente. Bergmann (2017) incide en la importancia de potenciar la motivación en el alumnado de estas materias, señalando las TIC como agente de motivación externa. Cruz-González (2024) expone que Instagram cuenta con la potencialidad de «lograr resultados de aprendizaje de alta calidad y retención dada la sensación de pertenencia entre los estudiantes, especialmente en un entorno en línea que puede sentirse aislante, desempeña un papel importante en mejorar la participación y el rendimiento estudiantil» (p.198).

Por su parte, Maldonado (2020) demuestra que los espacios *social media* no son sólo fuentes de contenidos culturales sino lugares comunes que aúnan diferentes personalidades, diversas ideas y pensamientos, objetos y sujetos, en los que constructos como los patrimonios sirven como conector y lazo de unión. En este sentido, la cultura actual transita y se construye dentro de las plataformas sociodigitales y el patrimonio también está en ellas. Tal y como demuestran los datos obtenidos en este estudio, la educación patrimonial está envuelta en un continuo proceso evolutivo, ya que son los y las educandas quienes toman su experiencia para construir conocimiento propio y compartido con los demás actores. En esta misma línea se manifiestan los

estudios de Casablanco (2017), que demuestran que las redes sociales y las TIC son herramientas beneficiosas para la didáctica de las Ciencias Sociales. Por su parte, Gómez-Carrasco et al. (2019) analizan las ventajas y desventajas del empleo de estos recursos con estudiantes, concluyendo que, en el caso concreto de las ciencias sociales, pueden indicarse interesantes mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES: HACIA UNAS COMPETENCIAS DOCENTES COEDUCATIVAS

El estudio desarrollado ha puesto de manifiesto, por una parte, las ideas y subjetividades del alumnado en torno al género y el poder. Por otra parte, y basándose en ellas, ha evidenciado que la red social Instagram puede ser un entorno de aprendizaje colaborativo para desarrollar propuestas didácticas en la formación inicial del profesorado en torno al patrimonio para desarrollar una mirada y un pensamiento crítico-feminista; competencias que el futuro profesorado debe de adquirir para desarrollar una práctica coeducadora.

Si bien es cierto que la coeducación es una competencia transversal que debe afectar a todas las áreas curriculares, como es sabido, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como principal finalidad educativa la socialización del niño y de la niña en sus primeras etapas educativas y la formación de ciudadanía en las etapas superiores, siendo la coeducación patrimonial y la didáctica del arte feminista materias que arrojan resultados positivos en torno a esta cuestión.

Por otro lado, los medios de comunicación social 3.0 son plataformas de uso cada vez mayor, que visibilizan las narraciones y subjetividades de diferentes sujetos. En este sentido, desde el ámbito de la educación formal y a la luz de los resultados obtenidos, se debe de reivindicar la incorporación de estos espacios compartidos para generar contranarrativas colectivas que visibilice la visión esencialista y androcéntrica del patrimonio. Si el patrimonio es un canal de transmisión de la violencia y el sexismo de generación a generación, de persona a persona, las redes sociales, desde una mirada coeducadora, podrían servir para cuestionar las prácticas y relaciones de poder que inconscientemente naturalizamos e interiorizamos bajo la premisa de

sacralidad cultural. Pero para que esto sea posible, es necesario que el personal educativo tenga las competencias digitales y coeducadoras necesarias para abordar una educación ecosocial y feminista. Algunos ejemplos de cómo introducir Instagram en la formación docente pueden ser los que se han expuesto en esta publicación a modo de portfolio o plataforma *edu-artivista*. Otras formas son a través de juegos, consejos, recomendaciones de lecturas o compartir proyectos que son ejemplo de buenas prácticas educativas.

Finalmente, en relación con las limitaciones propias del estudio, es preciso mencionar el tamaño de la muestra, tanto de publicaciones como de personas participantes en las asignaturas y universidades, la cual podría ser ampliada permitiendo la generalización y ampliación de los resultados. A pesar de ello, y atendiendo al objetivo principal de la investigación, consideramos que el trabajo con el patrimonio y con las redes sociales, de manera más amplia, puede abrir una línea de investigación para contribuir a la construcción de miradas críticas en el alumnado de los Grados de Educación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer.
- Astorga-Aguilar, C., y Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 339-362. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.17>
- Ávila, N., y Camacho-Miñano, M. C. (2022). Fotovoz: empoderando al alumnado universitario sobre cuerpos, salud y género. En S. Carrascal y N. Camuñas (Eds.), *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y formación de profesorado* (pp. 621-645). Tirant Humanidades.
- Bendix, R., Eggert, A., y Peselmann, A. (2012). *Heritage Regimes and the State*. Universitätsverlag Göttingen.
- Bergmann, J. (2017). Scaling flipped learning: Technology strategy. *Education Technology Solutions*, 76, 56-58. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.638358353341394>

- Brandao, C.R. (1986). *Educação Popular*. Brasiliense.
- Casablanca, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En F. Tarasow y M. Luna (Coords.), *Educar En La Era Digital: Docencia, Tecnología y Aprendizaje* (pp. 17-34). Editorial Pandora.
- Castellano, K. (2010). Internet, un entorno social para el diálogo. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 82, 122-125.
- Cruz-González, M. C. (2024). Instagram como herramienta para nuevos procesos de enseñanza aprendizaje de las teorías de la comunicación en la educación superior. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, 214. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi214.11006>
- Cuenca-López, J. M., y Martín-Cáceres, M. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González Parrilla y J. M. Cuenca López (Coords.), *La Musealización del Patrimonio* (pp. 47-64). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M., Martín, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Comité de Ministros. (1998). *Recomendación número R (98) 5 del Comité de Ministros de los Estados Miembros relativa a la Educación Patrimonial*. Adoptada por el Comité de Ministros el 17 de marzo de 1998 en el 623 encuentro de Ministros. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/manifiestos_patrimonio/es_8658/adjuntos/DOC56.pdf
- Delgado-Algarra, E., y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la Memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. MacGraw Hill.
- Fernández, D., Lanás, P. C., y Durán, M. S. (2011). Nuevos espacios de comunicación, relación y activismo en la era digital: la Red como oportunidad para el feminismo. *Asparkia: investigació feminista*, 22, 61-72.
- Flecha, R., Dávila, A., y Vargas, J. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la Investigación Workaló. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 11, 21-34.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.

- García-Luque, A., De la Cruz, A., y Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero y J. L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 95-107). Universidad de Murcia.
- García-Martínez, B., Lozano, J., y Cerezo, M.C. (2023). La vinculación escuela-comunidad: una experiencia de educación patrimonial desde la enseñanza no formal. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 725-742. <https://doi.org/10.5209/rced.79960>
- Gómez-Carrasco, C.-J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.-R., y Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Graham, B., y Howard, P. (2008). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*. Ashgate.
- Hafstein, V. (2012). Cultural Heritage. En R. Bendiz y G. Hasan-Rokem (Eds.). *Companion of Folklore* (pp. 500-519). Blackwell.
- Huamán, T., y Carcausto-Calla, W. (2024). Redes sociales como recurso didáctico en educación básica: revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 473-483. <https://doi.org/10.33996/revis-tahorizontes.v8i32.738>
- Martínez-Salanova, E. (2015). Educomunicación, acción militante, amistad, motor de cambio y lugar de encuentro. *AULARIA. El país de las aulas*, 1, 1-8. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9621>
- Medina, A., y Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Editorial Universitas.
- Lindauer, M. I. (2006). The critical museum visitor. En J. Marstine (Ed.), *New Museum Theory and Practice. An introduction* (pp. 203-225). Blackwell Publisher.
- López, L., Maza-Córdoba, J., y Tusa, F. (2020). Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E25, 188-200.
- Lucas, L., y Alario, M. T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. *Anales de Historia del Arte*, 28, 399-412. <https://doi.org/10.5209/ANHA.61623>

- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología. *RESEÑAS de enseñanza de la Historia*, 20, 11-31. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4033>
- Lucas, L., Trabajo, M., y Reyes, N. (2023). Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo. *REIDICS*, 12(1), 34-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09>
- Maldonado, S. (2020). Patrimoni en xarxa. Xarxes de patrimonis. Visibilitzant i compartint històries patrimonials en els entorns sociodigitals. *Memòria Viva: la revista de Patrimoni*, 12, 60-68.
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Morris, E., y Spurrier, M. (2009). Museum and School: Nurturing an indispensable relationship. En K. Bellamy y C. Oppenheim (Eds.), *Learning to live. Museums, young people and education* (pp. 58-66). Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Pattier, D. (2021). Science on Youtube: Successful Edutubers. *Techno Review. International Technology, Science and Society Review*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v10.2696>
- Pattier, D. (2024). Comunicación y modelos docentes emergentes: un estudio sobre los profesores Youtubers. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.17583/remie.9887>
- Paulin, A., y Arceo, F. (2021). Videos educativos en YouTube: una herramienta promotora de habilidades clínicas en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 22, 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.03.001>
- Pérez-Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Trea.

- Podgorny, I. (2005). La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12(suplemento), 231-264. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702005000400012>
- Pole, K. (2007). Mixed method designs: a review of strategies for blending quantitative and qualitative methodologies. *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4).
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 9-10. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero090/disonancia-cognitiva-y-apropiacion-de-las-tic/?output=pdf>
- Resa, A., y Rabazas, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista española de educación comparada*, 37, 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Robles, F. J., Fernández, M., y Ayuso, G. E. (2021). Desarrollo Sostenible a través de Instagram. Estudio de propuestas de futuros docentes de primaria. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 76, 212-227. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1919>
- Ruiz-San-Miguel, F.-J., Ruiz-Gomez, L.-A., Hinojosa-Becerra, M., y Maldonado-Espinosa, M. (24-27 de junio de 2020). *Use of Instagram as a tool for debate and learning*. 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) (pp. 1-6). Sevilla: IEEE. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9140998>
- Sánchez-Gutiérrez, L. P., y Del Ángel, R. M. (2021). Ser EduTuber: del aula a la pantalla. *Revista Digital Universitaria*, 22(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.14>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/slxl1/modul_3/conectivismo.pdf
- Slavova, K. (2011). Gender Mainstreaming and Study Field Change: Patterns of Infusion, Diffusion, and Fusion at St. Kliment Ohridski University of Sofia. En L. Grünberh (Ed.), *From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 37-58). UNESCO-CEPES.

- Smith, L. (2008). Heritage, Gender and Identity. En B. Graham y P. Howard (Eds.), *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 159-178). Ashgate Publishing.
- Sosa, A., Galarza, E., y Ranea-Triviño, B. (2024). Percepciones, experiencias y posicionamientos sobre la violencia de género en las redes sociales. Resultados de una encuesta a la juventud andaluza. *Comunicación y Sociedad*, 1-25. <https://doi.org/10.32870/cys.v2024.8676>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO (2014). *Gender Equality, Heritage and Creativity*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229418_

Brecha digital de género y uso diferencial de TIC para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Gender Digital Divide and Differential Use of ICT for Foreign Language Learning

SARA MARÍA TORRES OUTÓN

Author / Autora:

Sara María Torres Outón
Universidade de Vigo, España
saratortes@uvigo.gal
<https://orcid.org/0000-0001-7470-4594>

Submitted / Recibido: 23/01/2024

Accepted / Aceptado: 04/08/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

Torres Outón, S. M. (2025). Brecha digital de género y uso diferencial de TIC para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Feminismo/s*, 45, 95-117. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.04>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Sara María Torres Outón

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo examinar el uso diferencial de las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el aprendizaje de lenguas entre hombres y mujeres. Estudios previos señalan que los hombres tienden a evaluar sus habilidades digitales de manera más positiva y que las mujeres tienen mayor motivación para aprender idiomas. De ahí el interés en conocer cómo interactúa la competencia digital con el aprendizaje de lenguas. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo con una muestra de estudiantes del Grado de Educación Primaria que inician sus estudios universitarios en Galicia con el objetivo de identificar en qué contexto y con qué finalidad utilizan herramientas de traducción automática y con qué frecuencia usan recursos online para el aprendizaje de lenguas extranjeras; con especial interés en conocer si existen diferencias entre hombres y mujeres. Se estimaron las medias de las variables dicotómicas como medida de tendencia central y en las variables con cinco opciones de respuesta los porcentajes de cada opción en función del sexo. Se utilizaron pruebas de proporciones para contrastar hipótesis para las primeras y chi-cuadrado para las restantes. El nivel de significación estadística se estableció

en $p < 0,05$. Los resultados muestran que, aunque no hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres en el uso general de traductores automáticos para fines personales, sí se observaron discrepancias en su utilización en contextos académicos y profesionales. Además, se identificaron diferencias de género en el empleo de herramientas TIC como diccionarios en línea y consultas de información para resolver dudas. En términos de frecuencia de uso, las mujeres mostraron una mayor preferencia por herramientas que implican procesos más complejos de conocimiento, como el uso de programas de reconocimiento automático de voz.

Palabras clave: género; brecha digital; competencia digital; TIC; autopercepción digital; aprendizaje de lenguas; recursos online; traducción automática.

Abstract

This research aims to examine the differential use of Information and Communication Technology (ICT) tools for language learning between men and women. Previous studies indicate that men tend to evaluate their digital skills more positively and that women have greater motivation to learn languages. Hence, the interest in understanding how digital competence interacts with language learning. A quantitative study was conducted with a sample of Primary Education Degree students who are starting their university studies in Galicia, with the aim of identifying the context and purpose of their use of machine translation tools, as well as the frequency with which they use online resources for learning foreign languages; with a particular interest in determining whether there are differences between men and women. The means of the different variables were estimated as a measure of central tendency. Proportion tests were used to test hypotheses for dichotomous variables, and chi-square tests were applied for the remaining variables. The level of statistical significance was set at $p < 0,05$. The results revealed that, although there were no significant differences between men and women in the general use of machine translators for personal purposes, discrepancies were observed in their use in academic and professional contexts. Additionally, gender differences were identified in the use of ICT tools, such as online dictionaries and information queries to resolve doubts. In terms of frequency of use, women showed a greater preference for tools that involve more complex knowledge processes, such as the use of automatic voice recognition programs.

Keywords: gender; digital divide; digital competence; ICT; digital self-perception; language learning; online resources; machine translation.

1. INTRODUCCIÓN

El interés de esta investigación se sustenta en la necesidad de realizar estudios con perspectiva de género sobre el uso de las TIC para el aprendizaje de lenguas como paso previo para promover medidas efectivas en aras –tal y como señala Naciones Unidas (2014)– de que la sociedad de la información sea globalmente equitativa.

En la era digital en la que vivimos, las TIC han transformado radicalmente la forma de acceder a la información, de comunicar ideas y, especialmente, el proceso de aprendizaje. Estas herramientas tecnológicas han revolucionado el ámbito educativo, brindando nuevas oportunidades y desafíos para estudiantes y docentes.

Es preciso, por tanto, analizar y comprender cómo hombres y mujeres utilizan y se benefician de las TIC en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. No es posible explorar las oportunidades y desafíos de la aplicación de las TIC en la adquisición de lenguas extranjeras sin conocer si existen diferencias de género en el acceso a las herramientas y el desarrollo de habilidades digitales. Es un paso previo para «mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres» (Objetivo de Desarrollo Sostenible 5b).

Por ello, forma parte esencial de este trabajo ahondar en el conocimiento de la brecha de género en lo referente al ámbito digital, en general, como a la adquisición de lenguas, en particular. Es preciso señalar que el objeto de estudio se ve mediado por estas dos brechas (la digital y la de adquisición del lenguaje) que, a raíz de la literatura académica, son divergentes. La brecha de género digital hace referencia a la existencia –variable según países y claramente disminuyendo a nivel global– de diferencias existentes en el uso, acceso y aprovechamiento de la tecnología entre hombres y mujeres (Acosta-Velázquez y Pedraza-Amador, 2020).

La variable género resulta significativa tanto respecto al diferente acceso a los recursos tecnológicos (primera brecha) como a la utilización de estas herramientas (segunda brecha), así como en las actitudes y motivaciones hacia su uso y, sobre todo, el aprovechamiento, los beneficios y la calidad de su uso (tercera brecha) (De Andrés et al., 2020).

Mientras que respecto a la primera brecha se reduce la distancia de género en el contexto europeo (Pérez-Escoda et al., 2021), no ocurre lo mismo con la segunda brecha, que hace que prevalezcan patrones propios de lo femenino y lo masculino en el uso de Internet. Tampoco sucede con la tercera brecha que justificaría que, en los sectores productivos ligados a las TIC y a las tecnologías de última generación, el talento femenino sea minoritario (Ferreiro, 2014).

A pesar de lo anterior, estudios recientes realizados en niveles educativos universitarios constatan que las alumnas se declaran tan o más competentes que los alumnos, mostrando que ante iguales oportunidades y motivación desaparece la brecha digital (Cáceres-Rodríguez et al, 2022).

Por lo tanto, es preciso prestar atención a la habilidad tecnológica (uso) y, sobre todo, a la motivación/finalidad (calidad de uso) diferencial entre hombres y mujeres. Esto conecta con la socialización temprana diferencial de género (Bourdieu, 2006), que aproxima a los hombres antes y con más intensidad, a las tecnologías reforzando la representación binaria tradicional estereotipada.

Cabe señalar que esta socialización diferencial se ve acentuada con el mantenimiento de estereotipos y roles tradicionales en las tecnologías como, por ejemplo, los videojuegos (Torres-Outón y Ferreiro-Vázquez, 2022) o las series de plataformas de *streaming* (Barrios et al., 2021). En estos casos, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas, hipersexualizadas, desempeñan un rol secundario, de apoyo al personaje principal en el caso de los videojuegos. Además, persiguen, fundamentalmente, objetivos personales ligados a los sentimientos y a la maternidad.

Respecto a la existencia de la brecha de género en la competencia digital de docentes o estudiantes de educación, algunos estudios confirman la existencia de diferencias significativas (Barrantes et al., 2014; Lucas et al., 2021), mientras que otros no encuentran tales disparidades (Hidalgo y Gisbert, 2021; Roblizo y Cózar, 2015). En sus investigaciones, Cabezas-González et al. (2017) señalaron que, aunque los hombres se autoperceben con mayor conocimiento, manejo y actitud, las diferencias en competencia digital afectan solo a las dos primeras.

A los efectos de este trabajo, cabe subrayar que, en el ámbito español, las investigaciones realizadas en los últimos años muestran que, entre el

alumnado universitario, resulta más probable que los varones evalúen sus competencias digitales de forma más positiva que las mujeres (Gómez-Trigueros y Yáñez, 2021; Vázquez-Cano et al., 2017). Por tanto, las diferencias se sitúan en el campo de la autopercepción de la competencia digital, más que en el conocimiento, lo que refuerza la prevalencia de la segunda y, especialmente, de la tercera brecha apuntadas (González-Palencia y Jiménez, 2016).

En relación con la adquisición de lenguas, hay evidencias de que existe una brecha de género a favor de las mujeres, que muestran mejores habilidades lingüísticas productivas de expresión oral y escrita (Van Der Slik et al, 2015). Esto explicaría, por ejemplo, las diferencias de género en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y no en las estrategias de aprendizaje sobre las que se deja sentir más la diferenciación por edad (Viriya y Sapsirin, 2014).

En cuanto a la adquisición de la segunda lengua, Lantolf y Pavlenko (1995) destacan que los factores socioculturales, incluido el género, pueden influir en la motivación y el compromiso de las personas en el estudio de idiomas. Esta actividad cognitiva está mediada no solo por artefactos simbólicos (como los lenguajes, los conceptos y formas de lógica y racionalidad, etc.), sino también por artefactos y tecnologías materiales.

Huelga señalar que los procesos de desarrollo tienen lugar a través de la participación en entornos culturales, lingüísticos e históricamente configurados, como la vida familiar, la interacción con el grupo de amigas y amigos, los espacios públicos, los lugares de trabajo y los contextos de educación formal (Lantolf et al., 2020), en los que se construyen socialmente las diferencias atribuidas al género. De ahí el interés de conocer qué uso hacen, hombres y mujeres, de las TIC para el aprendizaje de lenguas; si estas reproducen la brecha digital o, por el contrario, potencian la de la adquisición de lenguas.

Respecto a esto último, podría buscarse una explicación en la neurociencia cognitiva que, como relatan Bonanno y Komers (2005), ha mostrado que existen diferencias de género: las mujeres tienen más facilidad para la comprensión y producción del lenguaje mientras que los hombres tienen ventajas en razonamiento visoespacial.

Sin embargo, en relación con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (referidas ampliamente por su acrónimo inglés *STEM*) destacan como factores explicativos del sesgo a favor de los hombres: la persistencia

de estereotipos de género, el proceso de socialización diferencial de género y la construcción social (Vázquez-Cupeiro, 2015). Esto explicaría la infra-representación de las mujeres en estos ámbitos y la necesidad de superar el mero uso instrumental de las tecnologías (Pérez-Escoda et al., 2021).

Por tanto, se produce una combinación de características naturales y culturales, que explican la existencia de diferencias de género relativas al lenguaje. Entre las primeras se sitúa el hecho de que las mujeres tienden a tener una ventaja en el dominio de ciertos aspectos del lenguaje, como el vocabulario extenso y la habilidad para expresar emociones con mayor claridad; mientras que los hombres demuestran un rendimiento superior en áreas como las habilidades espaciales y la resolución de problemas.

Entre las segundas, se ha observado que factores sociales y culturales pueden contribuir a las disparidades de género al afectar a las interacciones cotidianas entre hombres y mujeres, desde la comunicación en el aula hasta las dinámicas en el ámbito laboral, pasando por el entorno familiar y las interacciones en el grupo de iguales. Si bien estas diferencias no se aplican de manera universal a todos los individuos, han suscitado interrogantes de gran interés sobre las bases biológicas y culturales que pueden subyacer en las divergencias de género en la adquisición y el uso del lenguaje.

Ninguna de estas aproximaciones resulta suficientemente satisfactoria para explicar las diferencias de género en el uso de herramientas TIC, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto en formación reglada en centros educativos, no reglada en academias, como de manera autodidacta. Las TIC han revolucionado la forma en que accedemos a recursos educativos y, por ende, la forma en que aprendemos nuevas lenguas, pero no puede obviarse que, en cuanto al lenguaje, es necesaria la interacción entre personas que quieren comunicarse y hablar (Ellis y Wulff, 2020).

Por ello es más importante, si cabe, reconocer si existe una brecha de género en la utilización de estas tecnologías para el aprendizaje de idiomas y determinar si pesan más las diferencias producidas en el ámbito de la competencia digital o de la adquisición de lenguas. Las TIC ofrecen una amplia gama de recursos, desde aplicaciones móviles hasta plataformas en línea y herramientas de aprendizaje asistidas por inteligencia artificial, que pueden mejorar significativamente la eficacia del proceso de adquisición de idiomas. Sin olvidar que el uso de tecnologías, como por ejemplo los

sistemas de traducción automática, requiere formación previa que ponga en valor estas herramientas y que no reduzca su uso a ser un mero atajo en la comunicación (Torres-Simón y Pym, 2021).

El uso de los sistemas de traducción automática está más extendido en situaciones en las que se precisa conocer la información del mensaje de manera inmediata, que permita obtener una respuesta sin emplear ni demasiado tiempo ni demasiados conocimientos (propios o ajenos). Por ello, no sorprende que una consulta efectuada por Aguilar-Amat y Torres-Hostench (2021) mostrase que «el mayor uso detectado de la traducción automática es como diccionario, seguido de traducción de un idioma extranjero, y en tercer lugar para fines personales» (p. 136).

El profesorado de lenguas extranjeras sabe que la mayoría del alumnado utiliza cada vez más las TIC. Por tanto, el reto no es incorporarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino hacerlo de manera efectiva. Que las TIC contribuyan al aprendizaje significativo, complementando este proceso y no meramente sustituyendo el esfuerzo y trabajo personal en tareas como traducción inversa, redacción de textos, etc. (Plaza-Lara, 2020; Vazquez-Calvo y Cassany, 2017).

De hecho, en la medida en que el alumnado avanza en el conocimiento de la lengua disminuye el uso que hacen de, por ejemplo, los traductores automáticos (Bindels y Pluymaekers, 2022). En este contexto, conocer si alumnas y alumnos realizan un uso desigual de estos recursos resulta fundamental, al igual que reflexionar sobre el papel que ocupan las tecnologías en la educación o la formación.

Pese a no formar parte del núcleo central de esta investigación, es importante señalar la existencia de un nuevo paradigma que, en línea con Desmurget (2020), se muestra crítico con la abundante literatura respecto al impacto de las tecnologías en la educación que subraya la capacidad de los nativos digitales para manejar herramientas digitales, presentándolos como una generación diferente a las anteriores. Para este autor, quienes nacieron usando las tecnologías «se caracterizan por tener un repertorio de usos tan «limitado» como «poco espectacular»» (p. 45), por lo que esperar una generalización de herramientas para el aprendizaje de lenguas es una quimera.

El problema de investigación de este trabajo es conocer el uso de las herramientas TIC para el aprendizaje de lenguas por parte del alumnado

del Grado en Educación Primaria que inicia sus estudios universitarios. En concreto, el objetivo es examinar el uso diferencial que hombres y mujeres hacen de las herramientas TIC para el aprendizaje de lenguas. Interesa conocer cómo interactúa la competencia digital con el proceso de adquisición de idiomas.

Por tanto, este trabajo busca conocer cuáles son los hábitos del alumnado del Grado mencionado respecto a los recursos disponibles para el aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras que han estudiado durante la enseñanza secundaria. Dentro de las Ciencias Sociales, el alumnado de educación, tanto de Primaria como de Infantil, obtienen una ventaja constatable en la inserción laboral a través de la competencia en primera lengua extranjera estudiada en Bachillerato (LEI). Poseer un certificado homologado en LEI es requisito para acceso al empleo en colegios privados y concertados plurilingües en materias de enseñanza bilingüe, así como el acceso a las listas específicas bilingües de profesorado de centros públicos.

Se pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Examinar el contexto de uso (profesional o personal) de las herramientas de traducción automática del alumnado de Educación Primaria.
- Identificar la finalidad de uso de las herramientas de traducción automática que utiliza el alumnado de Educación Primaria.
- Conocer la frecuencia de uso de recursos de aprendizaje online por parte del alumnado de Educación Primaria.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter cuantitativo ya que la finalidad de este trabajo es exploratoria y descriptiva, esto es, acercarnos a la realidad objeto de estudio para describirla.

2.1. Muestra

El criterio de selección de la muestra es ser alumnado del Grado en Educación Primaria de primer año de carrera. El estudio de una lengua extranjera no se incorpora como asignatura obligatoria en este curso, si bien se puede prever la conveniencia de consultar bibliografía que no esté disponible en

castellano. Se ha recurrido al muestreo por conveniencia y oportunidad, tipo de muestreo guiado más por las características de la investigación que por el criterio estadístico, en el que importa menos la representatividad de los casos como el hecho de que cumplan las características especificadas en la definición del problema (Hernández-Sampieri et al., 2014).

No se pretende extrapolar los resultados, sino acercarse y describir cuál es la presencia de los traductores automáticos y los recursos de aprendizaje online en la muestra seleccionada. En este tipo de muestreo, los sujetos elegidos son aquellos que, cumpliendo con los criterios seleccionados, se encuentran fácilmente disponibles y son accesibles (Hernández-Sampieri et al., 2014)

Así, la muestra está formada por alumnado de primero del Grado de Educación Primaria de la Universidade de Vigo que, sin tener en cuenta el centro adscrito, se imparte en el campus de Pontevedra y el campus de Ourense. Todo el alumnado cursa la materia de Sociología de la Educación, asignatura obligatoria de primer curso.

Potencialmente, el número de personas que cumplen este requisito son las y los estudiantes matriculadas/os en el curso académico 2021/22 en el que se realizó la recogida de información. La muestra la componen finalmente aquellas personas que asistieron a clase en las semanas en las que se solicitó la participación en el estudio (del 11 de noviembre al 2 de diciembre) y/o atendieron a la solicitud enviada por correo electrónico por las docentes de la materia. En el campus de Pontevedra, de una matrícula de 82 respondieron 59, mientras que en el campus de Ourense de 83 lo hicieron 45 personas. Dado el interés del estudio en analizar las diferencias entre mujeres y hombres, de las 104 respuestas se excluyeron 3 que no se identificaban con ninguno de los sexos mencionados. La muestra final está compuesta por 101 estudiantes (82 mujeres y 19 hombres). Respecto a la edad, mayoritariamente tienen 18 años con una desviación típica de 1,2. La mayoría del alumnado ha estudiado inglés como LE1 en Bachillerato (96,2%). La escasa minoría que ha estudiado francés (2,8%) o portugués (1%) como LE1 ha aprendido inglés como segunda lengua extranjera en Bachillerato (LE2).

2.2. Procedimiento

La recogida de información se realizó mediante formulario anónimo de *Google Forms*. En la primera parte del cuestionario se recogieron datos de identificación, que permiten conocer el perfil de las personas que participan en el estudio como sexo, edad, lengua materna, campus universitario, LE1 estudiada en Bachillerato y conocimiento de otras lenguas extranjeras; si bien, dados los objetivos de la investigación, se prestó especial atención a la variable sexo. A continuación, se realizaron preguntas sobre las percepciones que tenían respecto al uso que hacen de las diferentes herramientas TIC en relación con la LE1, en concreto se consultó sobre:

- Contexto de uso de las herramientas de traducción automática: Interesaba saber en qué contexto utilizaban estas herramientas (académico *versus* personal) en relación con la LE1.
- Finalidad de uso de las herramientas: Se analiza si utilizaban herramientas y recursos de aprendizaje TIC para la comprensión o expresión en LE1, tales como diccionarios en línea, correctores automáticos de procesador de textos y programas de traducción automática.
- Frecuencia de uso de recursos de aprendizaje online: Se mide la regularidad con la que utilizan tanto herramientas tradicionalmente empleadas para el aprendizaje, aunque su uso generalizado no está orientado a este propósito, como escuchar música y cantar canciones, como aquellas que sí lo están como los programas de reconocimiento de voz o que implican el uso de la LE1 como recursos referenciados en los libros de texto o recomendados por el profesorado.

En relación con los ítems concretos analizados estadísticamente en este artículo, cabe señalar que se trata tanto de variables dicotómicas como politómicas referidas a la LE1. Las preguntas del primer tipo de variables relativas al contexto de uso de programas de traducción automática (dos primeras), así como la finalidad del uso de herramientas concretas (resto) seguidas de su acrónimo entre paréntesis son:

- ¿Empleas herramientas de traducción automática para fines profesionales/académicos y fines personales/ocio, pero más para los primeros? (AMBPROF);

-
- ¿Empleas herramientas de traducción automática para fines profesionales/académicos y fines personales/ocio, pero más para los segundos? (AMBPER);
 - ¿Empleas herramientas de traducción automática como diccionario en línea para ampliar vocabulario? (DIC);
 - ¿Empleas herramientas de traducción automática para escribir en la LE1? (ESCR);
 - ¿Empleas herramientas de traducción automática para traducir desde la LE1 a la lengua propia? (TRADAUT);
 - ¿Empleas herramientas de traducción automática para corregir las traducciones realizadas desde la lengua propia a la LE1? (CORR);
 - ¿Empleas herramientas de traducción automática para resolver dudas? (RESDU);
 - ¿Empleas herramientas de traducción automática para mejorar la comprensión de fuentes/recursos en lenguas de las que ya tienes conocimientos? (MECOMP).

Las preguntas analizadas que pertenecen al segundo grupo tienen cinco posibles respuestas en una escala tipo Likert en la que 1 indica nunca, 2 poco (en alguna ocasión), 3 algo (una vez al trimestre), 4 bastante (varias veces al mes) y 5 mucho (casi todas las semanas). Dado que todas las preguntas son obligatorias, se introdujo un valor 0 (no procede, no empleo esta herramienta). Estas preguntas miden la frecuencia de uso de recursos de aprendizaje online y son:

- ¿Con qué frecuencia escuchas música en la LE1? (MUS);
- ¿Con qué frecuencia cantas en la LE1? (CANT);
- ¿Con qué frecuencia ves películas o series en la LE1? (PELI);
- ¿Con qué frecuencia juegas con videojuegos en la LE1? (JUEGO);
- ¿Con qué frecuencia lees noticias, textos e historias en Internet en la LE1? (LEE);
- ¿Con qué frecuencia utilizas programas de reconocimiento de voz para mejorar la expresión oral? (VOZ);
- ¿Con qué frecuencia utilizas Skype u otro medio para hablar con personas en la LE1? (HABLO);

- ¿Con qué frecuencia utilizas los recursos audiovisuales que aparecen recogidos en los libros de texto? (LITEX);
- ¿Con qué frecuencia utilizas los recursos audiovisuales recomendados en el aula por el profesorado? (RECOPROF)

2.3. Análisis estadístico

Se calcularon las frecuencias de cada una de las variables. En las variables dicotómicas, dado que pueden adoptar valores 0-1, se estimó como medida de tendencia central la media. Estas medias se describen con porcentajes. Para contrastar la hipótesis nula se utilizó el test de proporciones. Se realizaron cálculos para determinar los intervalos de confianza con un nivel del 95%.

En las variables no dicotómicas, con 5 opciones de respuesta, se estimaron los porcentajes en función del sexo. Para contraste de hipótesis se utilizó la prueba del Chi Cuadrado. Todas las estimaciones se realizaron con el programa estadístico *STATA 16*. El nivel de significación estadística se estableció con un p valor $< 0,05$.

3. RESULTADOS

Hoy en día, el uso de traductores automáticos es habitual por parte de la población en general y estudiantes en particular. La juventud los utiliza tanto en el ámbito académico/profesional como para uso personal en su tiempo de ocio. En este estudio no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en la utilización de estos programas para un mayor uso personal o de ocio que profesional (acrónimo AMBPER).

Sin embargo, existe evidencia estadística de diferencias entre hombres y mujeres en el mayor uso de estas herramientas para el ámbito profesional y académico que personal (acrónimo AMBPROF). El valor $p < 0,001$ indica una alta probabilidad de que las diferencias observadas en el uso de traductores automáticos entre hombres y mujeres no sean aleatorias, sino que reflejan una mayor utilización en el ámbito profesional por parte de los hombres, sugiriendo que estas diferencias están asociadas al género (Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre sexos en el contexto de uso de los traductores automáticos

Variables	Hombre		Mujer		Prueba de proporciones
	%	IC 95%	%	IC 95%	<i>p</i> valor
AMBPRO	73,68	(53,88-93,48)	28,05	(18,32-37,77)	<0,001 ^a
AMBPER	57,89	(35,69-80,09)	74,39	(64,94-83,84)	0,1521 ^a

Fuente: Elaboración propia

Nota: Probabilidad de variables dicotómicas (a) según prueba de proporciones

En el cuestionario sobre el uso de herramientas de traducción automática para reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras estudiadas en la educación formal (Educación Obligatoria y Bachillerato), se incluyó una batería de preguntas sobre el propósito con el que las utilizaban. Se consultó sobre los siguientes seis usos específicos: para ampliar vocabulario, traducir al idioma propio (traducción directa), escribir en otro idioma (traducción inversa), corregir textos elaborados en LE1, resolver dudas y mejorar la comprensión de fuentes y recursos que emplea la LE1.

Respecto al empleo de diferentes herramientas TIC en el aprendizaje y utilización de la LE1 no se encuentran diferencias reseñables entre hombres y mujeres respecto a los recursos más comúnmente utilizados, mientras que sí se encuentran entre herramientas que implican procesos más complejos de conocimiento. En cuanto a las variables en las que no se aprecian diferencias de género, es preciso señalar que se trata de recursos que se emplean frecuentemente, bien para situaciones en las que se tienen pocos conocimientos de un idioma, bien como *atajo* para el uso y comprensión de la LE tales como: herramientas que permiten traducir frases o textos (creación escrita; acrónimo ESCR), realizar traducción inversa (comprensión escrita; acrónimo TRADAUT) y corregir textos creados (creación escrita; acrónimo CORR).

En cuanto a las variables en las que se observan diferencias de género, la primera se produce en relación con el uso de diccionarios en línea, herramienta muy empleada para traducir una palabra (acrónimo DIC). Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al uso del diccionario en línea para ampliar vocabulario, no como mero traductor (Tabla

2), con un valor p de 0,001 según la prueba de proporciones. Los hombres realizan un mayor uso de esta herramienta que las mujeres.

La segunda se refiere a la consulta de información para resolver dudas. Las TIC amplían inusualmente las posibilidades y su uso denota interés y autonomía para el aprendizaje. Respecto a este ítem (acrónimo RESDU), el valor $p=0,003$, recogido en la misma tabla, indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres siendo los primeros quienes más usan las herramientas de traducción automática para resolver dudas. En este caso, no sólo se busca resolver un problema práctico, sino profundizar en el conocimiento produciéndose un aprendizaje significativo que prevalecerá en el tiempo, más allá del momento puntual en el que se produce la consulta.

La tercera y última variable significativa recogida en la tabla 2, respecto al uso de fuentes y recursos de apoyo a la comprensión (acrónimo MECOMP) y, por tanto, conocimiento de la LE1 (recuérdese que teóricamente el nivel alcanzado en Bachillerato corresponde con un B1 en el marco europeo de las lenguas) también muestra que existen diferencias entre hombres y mujeres con p valor 0,01 según la prueba de proporciones. Los hombres emplean este recurso más que las mujeres.

Tabla 2. Diferencias entre sexos en la finalidad de uso de los traductores automáticos

Variables	Hombre		Mujer		Prueba de proporciones
	%	IC 95%	%	IC 95%	p valor
DIC	52,63	(30,18-75,08)	17,07	(8,93-25,22)	>0,001 ^a
ESCR	0	0	12,19	(04,97-19,42)	0,111 ^a
TRADAUT	5,26	(-5,80-16,32)	13,41	(5,88-20,95)	0,327 ^a
CORR	26,31	(4,51-48,12)	13,41	(5,88-20,95)	0,169 ^a
RESDU	10,52	(-3,27-24,33)	0	0	0,003 ^a
MECOMP	42,11	(19,90-64,31)	17,07	(8,93-25,22)	0,01 ^a

Fuente: Elaboración propia

Nota: Probabilidad de variables dicotómicas (a) según prueba de proporciones

A continuación, se señalan nueve ítems sobre la frecuencia de uso de recursos de aprendizaje online para la LEI en una escala tipo Likert donde 1 = nunca y 5 = mucho. La prueba de chi-cuadrado recogida en la tabla 3 arroja diferencias significativas entre hombres y mujeres en tres de ellos: VOZ, HABLO y LITEXT. Cabe llamar la atención sobre el hecho de que dos de las variables están referidas a la competencia oral, que siempre requiere conocimientos previos que afiancen la capacidad de producción y que se asocia con aprender a comunicarse más que a traducir o leer (Parkinson de Saz, 1980, citado por Fernández y Maciel, 2007).

Relativo a la frecuencia de uso de las herramientas (Tabla 3), aquellos ítems en los que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres hacen referencia a prácticas muy extendidas entre la juventud, independientemente de que su finalidad sea o no el aprendizaje de la LEI como: escuchar música (acrónimo MUS), cantar canciones (acrónimo CANT), ver películas o series (acrónimo PELI), jugar a videojuegos (acrónimo JUEGO) o, a distancia, leer noticias, historias o textos en Internet (acrónimo LEE).

El uso de herramientas que implican mayor interés y esfuerzo en el aprendizaje de un idioma, como es el hecho de mejorar la expresión y la comunicación oral, muestra que existen diferencias entre hombres y mujeres. Así, son ellas las que emplean más programas de reconocimiento automático de voz o similares para mejorar la expresión oral (acrónimo VOZ), según prueba de proporciones recogida en la tabla 3 con un valor $p=0,030$. También son ellas quienes más utilizan plataformas para comunicación oral, como por ejemplo Skype, que permite interactuar entablando conversación con otra persona en la lengua extranjera en remoto (acrónimo HABLO), valor $p=0,026$. En ambos casos, se trata de la utilización de las TIC para desarrollar competencias lingüísticas complejas, tal como la producción oral y que, como se mencionó anteriormente, está relacionada con la competencia comunicativa en el sentido más amplio del término.

En relación con las preguntas sobre el uso de recursos audiovisuales recomendados dentro del sistema educativo, hombres y mujeres no se comportan de diferente manera en cuanto a las recomendaciones indicadas en el aula, pero sí respecto a las señaladas en los libros de texto. El hecho de que existan diferencias significativas de género según prueba de proporciones (Tabla 3) respecto al empleo de recursos audiovisuales que aparecen

recogidos en los libros de texto (acrónimo LITEX, valor $p=0,014$) pone de manifiesto que el comportamiento y actitud puede derivar no solo del mayor interés por el aprendizaje, sino también por la mayor confianza y aceptación de las recomendaciones y sugerencias de estudio formales (recogidas en los manuales de estudio) por parte de las mujeres. Si bien esto no aplica a las recomendaciones formuladas por el profesorado en el aula (acrónimo RECOPROF, valor $p=0,066$), que son seguidas por ambos sexos, rechazando que el género implique una diferente respuesta.

Tabla 3. Diferencias entre sexos en la frecuencia de uso de recursos de aprendizaje online

Variables	1		2		3		4		5		Prueba de chi-cuadrado p valor
	H % (n)	M % (n)	H % (n)	M % (n)	H % (n)	M % (n)	H % (n)	M % (n)	H % (n)	M % (n)	
MUS	0	100 (2)	0	10 (4)	33,33 (5)	66,67(10)	19,05(4)	80,95(17)	16,95(10)	83,05(49)	0,463 ^b
CANT	16,67(1)	83,33(5)	10,00(1)	90,00(9)	33,33 (5)	66,67 (10)	16,67(3)	83,33 (15)	17,31 (9)	81,19 (43)	0,604 ^b
PELI	31,25 (5)	68,75(11)	26,09 (6)	73,91(17)	11,54 (3)	88,46(23)	21,33(2)	86,67 (13)	10,00 (2)	90,00 (18)	0,314 ^b
JUEGO	17,50 (7)	82,50(33)	11,76 (2)	88,24 (15)	13,33 (2)	86,67 (13)	27,27(3)	72,73(8)	33,33(4)	66,67(8)	0,550 ^b
LEE	21,88 (7)	78,12(25)	9,09 (2)	90,91 (20)	28,00 (7)	72,00 (18)	13,33(2)	86,67 (13)	20,00 (1)	80,00 (4)	0,528 ^b
VOZ	25,00(14)	75,00 (42)	0	100 (21)	33,33 (4)	66,67(8)	0	100 (5)	0	0	0,030 ^b
HABLO	19,67 (12)	80,33(49)	14,29(3)	85,71 (18)	66,67 (4)	33,33(2)	0	100 (6)	0	100 (3)	0,026 ^b
LITEX	36,84(14)	63,16(24)	8,3 (2)	91,67(22)	5,56 (1)	94,4 (17)	13,33(2)	86,67(13)	0	100 (3)	0,014 ^b
RECOPROF	37,50(9)	62,50(15)	16,67(4)	83,33(20)	8,88 (2)	92,00(23)	19,05(4)	80,95(17)	0	100 (6)	0,066 ^b

Fuente: Elaboración propia

Nota: Probabilidad de variables politómicas/numéricas (b): Prueba de chi-cuadrado

En todos los ítems analizados, las frecuencias de uso demuestran que los recursos TIC orientados al ocio son más utilizados que aquellos que acompañan el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en los ítems MUS y CANT, la mayoría de las respuestas, tanto de hombres como de mujeres, se concentran en el valor 5 (mucho), lo que indica un uso frecuente de estas herramientas: 10 y 9 hombres, y 49 y 43 mujeres, respectivamente. En contraste, en los ítems VOZ y HABLO, el valor 1 (nunca) concentra más de la mitad de las respuestas: 14 y 12 hombres, y 42 y 49 mujeres, respectivamente. (Tabla 3).

4. DISCUSIÓN

Esta investigación confirma, por un lado, lo que estudios previos señalaban acerca de que los hombres utilizaban las tecnologías con una finalidad más instrumental, lúdica e individual; mientras que las mujeres las empleaban de manera más funcional, cooperativa y comunicativa (Escofet y Rubio, 2007; Guerra-Santana et al., 2021; Lim y Meier, 2011). Ellos utilizan los recursos tecnológicos principalmente en contextos profesionales y para consultas concretas (uso instrumental), mientras que, para ellas, las TIC contribuyen a un aprendizaje más funcional y orientado a la profundización del conocimiento

Por otro lado, se verifica que el género es un factor influyente en los niveles de competencia digital, tal como se ha mostrado en otros trabajos realizados con profesionales de la educación (Moreno-Guerrero, 2019). En el ámbito universitario no se aprecian diferencias significativas en los usos más comunes y elementales de las TIC, pero sí en los más complejos; lo que corrobora que la socialización diferencial de género produce diferenciación de roles entre hombres y mujeres en el uso de las herramientas TIC (Aranda et al., 2019).

El aporte de la neurociencia cognitiva, mencionando anteriormente a Bonanno y Kommers (2005), podría validar el mayor interés de las mujeres por las herramientas TIC de perfeccionamiento de LE1 (como, por ejemplo, uso de programas de voz). En cierto modo, recuerda al *habitus* de Bourdieu que sugiere que las expectativas y normas sociales pueden ser más exigentes para las mujeres, produciendo un uso más intensivo de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje de LE1, ya sea para cumplir con dichas demandas o para ganar seguridad antes del acto comunicativo.

Otra vía de investigación podría centrarse en explorar factores como las diferentes oportunidades educativas, los roles de género diferenciados y el desempeño desigual en las pruebas de medición de conocimientos, entre otros. Cuando no existen razones externas limitantes, que reduzcan sustancialmente las oportunidades de aprendizaje y comunicación, se observa que las mujeres presentan una mayor competencia en habilidades lingüísticas de expresión oral y escrita (Van Der Slik et al, 2015; Viriya y Sapsirin, 2014).

La presente investigación cuenta con una limitación derivada de la alta feminización de los Grados de Educación, más el de Infantil que el de

Primaria. En la muestra la presencia femenina cuatriplica la masculina (4,3 veces más mujeres que hombres), pero no por sobrerrepresentación de mujeres en el caso seleccionado sino por los perfiles de género que caracteriza estos estudios.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación revela que existen diferencias estadísticamente significativas en ciertas variables entre hombres y mujeres que no se deben al azar. Esto confirma la existencia de una brecha de género digital en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En relación al contexto en el que usan las herramientas de traducción automática, tanto hombres como mujeres las utilizan para uso personal y profesional, aunque ellos lo hacen más para esto último, lo que señala un uso más instrumental. No se aprecian diferencias respecto al uso personal, a priori más emocional y comunicativo, pero también lúdico.

Respecto a la finalidad de uso de las herramientas TIC, los hombres las emplean más para consultas puntuales como el uso de diccionario en línea, y recursos para resolver dudas y mejorar la comprensión.

En referencia a la frecuencia de uso, las mujeres muestran un uso de herramientas TIC con finalidad de adquisición y mejora de la LE aprendida a través de la educación formal, que es, en este caso, mayoritariamente inglés. Esta premisa se sustenta en el hecho de que las mujeres utilizan las TIC para optimizar su aprendizaje mediante el uso de programas de reconocimiento de voz, hablar con otras personas en LE y emplear recursos audiovisuales recomendados por los libros de texto.

No se identificaron diferencias significativas en el uso de herramientas que, a priori, están más relacionadas con el ocio que con el aprendizaje como escuchar música y cantar canciones (estrategias utilizadas o recomendadas tradicionalmente por el profesorado) y jugar con videojuegos o leer noticias en Internet. Tampoco se encontraron diferencias de género en el uso de los recursos audiovisuales recomendados en el aula por el profesorado.

Por tanto, en la muestra universitaria analizada, que no estudia explícitamente lenguas extranjeras pero que puede utilizarlas en contextos académicos y no académicos, se evidencian diferencias entre hombres y mujeres

en el contexto de uso con el que usan las herramientas TIC, así como en la identificación de la finalidad de los recursos que utilizan y la frecuencia de uso para el aprendizaje de LE. Los resultados sugieren que las mujeres buscan la mejora de su competencia comunicativa (aprendizaje complejo), mientras que los hombres se centran más en la utilidad de herramientas para la comunicación (aprendizaje aplicado).

Sería necesario diseñar acciones para que no se produzca esta desigual utilización de las herramientas para el aprendizaje de LE por parte de los hombres y de las mujeres. Esto contribuiría a superar las brechas digitales, especialmente la tercera concerniente a la actitud, la motivación y el aprovechamiento de las herramientas TIC.

Pese a la debilidad derivada de la desequilibrada representatividad por sexos, se comparten conclusiones con estudios previos, lo que subraya la necesidad de creación de entornos educativos más inclusivos y equitativos; especialmente porque estas diferencias pueden ser todavía más marcadas en aquellos ámbitos de conocimiento más equilibrados o, incluso, en los altamente masculinizados. Este trabajo pretende llamar la atención sobre cómo la brecha de género digital se reproduce y mantiene en ámbitos de conocimiento y aulas altamente feminizadas, subrayando además la existencia de dos brechas de género interrelacionadas: la digital y la de adquisición de lenguas extranjeras. Ambas brechas afectan de manera diferente a hombres y mujeres, y las desigualdades generadas por una no compensan ni eliminan las producidas por la otra.

6, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Velázquez, S. C., y Pedraza-Amador, E. M. (2020). La Brecha Digital de Género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM De La Escuela Superior De Tizayuca*, 5(10), 22-27. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>
- Aguilar-Amat, A., y Torres-Hostench, O. (2021). Compensación humana de déficits de la traducción automática. *LETRAS*, 70, 131-167. <https://doi.org/10.15359/rl.2-70.5>
- Aranda Garrido, L., Rubio Rubio, L., di Giusto Valle, C., y Dumitrache, C. (2019). Evaluación del uso de las TIC en estudiantes de la Universidad de Málaga: diferencias de género. *Innoeduca: international journal of technology and*

- educational innovation*, 5(1), 63-71. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.5175>
- Barrantes Casquero, G., Casas García, L. M., y Luengo González, R. (2014). Competencias Tecnológicas de los profesores de Infantil y Primaria de Extremadura en función del género. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794548>
- Barrios, S. González-de-Garay, B., y Marcos, M. (2021). Representación de género en las series españolas de plataformas de streaming. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 16, 298-322. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6304>
- Bindels, J., y Pluymaekers, M. (2022). The use of MT by undergraduate translation students for different learning tasks. *Journal of Data Mining & Digital Humanities*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.46298/jdmdh.9019>
- Bonanno, P., y Kommers, P. A. M. (2005). Gender differences and styles in the use of digital games. *Educational Psychology*, 25(1), 13-41. <https://doi.org/10.1080/0144341042000294877>
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (3.^a ed.). Taurus.
- Cabezas-González, M., Casillas, S., Sanches-Ferreira, M. y Teixeira-Diogo, F. L. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 109-125. <https://doi.org/10.14201/fjc201715109125>
- Cáceres-Rodríguez, C. M., Ceballos Vacas, E. M., y Torrado Martín-Palomino, E. (2022). Usos y competencias digitales del alumnado universitario con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 103-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21450>
- De Andrés, S., Collado, R., y García-Lomas, J. I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(1), 34-58. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15521>
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.
- Ellis, N.C., y Wulff, S. (2020). Usage-based Approaches to L2 Acquisition. En Bill Vanpatten, Gregory D. Keating y Stefanie Wulff (Eds.), *Theories in Second Language acquisition* (pp. 63-82). Routledge.

- Escofet, A., y Rubio, M. J. (2007). La brecha digital: género y juegos de ordenador. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.1.004>
- Fernández, G.E., y Maciel, A.S. (2007). La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones. *Revista Linguagem & Ensino*, 10(2), 415-433. <https://doi.org/10.15210/rle.v10i2.15726>
- Ferreiro, V. (2014). *La brecha digital, una nueva forma de discriminación hacia las mujeres. La toma de decisión en los usos de internet*. Universitat de les Illes Balears.
- Gómez-Trigueros, I. M., y Yáñez, C. (2021). The Digital Gender Gap in Teacher Education: The TPACK Framework for the 21st Century. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1333-1349. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040097>
- González-Palencia, R., y Jiménez, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 743-771. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620160003000010>
- Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, M. J., y Artilles-Rodríguez, J. (2021). Use of social networks by university students from a personal and educational sphere. *Aula abierta*, 50(1), 497-504. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.497-504>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Callado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo Cajo, B. G., y Gisbert Cervera, M. (2021). La adopción y uso de las tecnologías digitales en el profesorado universitario: un análisis desde la perspectiva del género y la edad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.481161>
- Hou, Yj. (2019). Gender Difference in Language Learning with Technology. En P. Zaphiris y A. Ioannou (Eds.), *Learning and Collaboration Technologies. Designing Learning Experiences. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 256-265), vol 11590. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21814-0_19
- Lantolf, J. P., y Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 15, 108-124.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E., y Thorne, S. L. (2020). Sociocultural theory and L2 development. En Bill Vanpatten, Gregory D. Keating y Stefanie Wulff (Eds.), *Theories in Second Language acquisition* (pp. 223-247). Routledge

- Lim, K., y Meier, E. B. (2011). Different but similar: computer use patterns between young Korean males and females. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 575. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9206-5>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., y Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?. *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
- Moreno-Guerrero, A. J., Fernández, M. A., y Alonso, S. (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 40(41). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404130.html>
- Naciones Unidas (2014). *Measuring ICT and gender: an assessment*. United Nations. http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/webdltstict2014d1_en.pdf
- Pérez-Escoda, A., Lena, F. J., y García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula abierta*, 50(1), 505-513 <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014>
- Plaza-Lara, C. (2020). Reforzando la competencia bilingüe mediante la traducción automática: una experiencia docente. En REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Conference proceedings, CIVINEDU 2020, 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation, September 22-24* (pp. 525-526). Adaya Press. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2020/11/CIVINEDU2020.pdf#page=554>
- Roblizo, M. J., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>
- Torres-Outón, S.M., y Ferreiro-Vázquez, O. (2022). Videojuegos, traducción y perspectiva de género. En Óscar Ferreiro-Vázquez (Ed.), *Avances en las realidades traductológicas: tecnología, ocio y sociedad a través del texto y del paratexto* (pp. 29-48). Peter Lang Publishing Group.
- Torres-Simón, E., y Pym, A. (2021). La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.17345/rile15.3115>
- Van Der Slik, F. W., Van Hout, R. W., y Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of

- Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. *PloS one*, 10(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142056>
- Vázquez-Calvo, B., y Cassany, D. (2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario. *Calidoscópico*, 15(1), 180-189. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/32684>
- Vázquez-Cano, E., Marín, V., Maldonado, G. A., y García-Garzón, E. (2017). La competencia digital del alumnado universitario de Ciencias Sociales desde una perspectiva de género. *Revista Prisma Social*, 19, 347-367. <https://revis-taprismasocial.es/article/view/1680>
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i68.2957>
- Viriya, C., y Sapsirin, S. (2014). Gender differences in language learning style and language learning strategies. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 77-88. <https://doi.org/10.17509/ijal.v3i2.270>

AI and Language: New Forms for Old Discriminations? A Case Study in Google Translate and Canva

IA y lenguaje: ¿Nuevas formas para antiguas discriminaciones? Un estudio de caso en Google Translate y Canva

MARTINA MATTIAZZI

Author / Autora:

Martina Mattiazzi
CNR-ISMed Milan, Italia
martina.mattiazzi@cnr.it
<https://orcid.org/0009-0005-7294-4814>

Submitted / Recibido: 14/02/2024

Accepted / Aceptado: 29/08/2024

To cite this article / Para citar este artículo:
Mattiazzi, M. (2025). AI and Language: New Forms for Old Discriminations? A Case Study in Google Translate and Canva. *Feminismo/s*, 45, 118-138. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.05>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Martina Mattiazzi

Abstract

The development of artificial intelligence (AI) is one of the greatest technological revolutions in recent human history. AI technology is widely used in various fields, including education. In this field, AI is studied as a discipline, and used as a tool to overcome social barriers. Like any human revolution, however, it is necessary to be careful about it and consider that the growing use of these new informatic systems also entails risks. One of them, it is the reinforcement of gender stereotypes and discrimination against women through linguistics feedback. Through an experimental analysis conducted on common AI-integrated app –Google Translate and Canva—we will investigate linguistic behaviours such as responding to a command prompts. From the results obtained, we can demonstrate the existence of gender biases in the AI's productions, both in textual and visual language. Gender biases are consequences of the structural inequalities present in society: it is not the technology that is sexist, but it is the dataset on which it is based, which in turn is based on the results produced by users and published

on internet. In a society based on democracy and equality, it is important to ensure that the use of such a widespread technology as AI does not perpetuate existing stereotypes and does not allow to become a new form of strengthening discriminations. From a linguistics perspective, this means paying attention to the linguistic outputs, both textual and visual, provided by the AI and checking the dataset it has been training on. Due to their central role in the education of new generations, schools and institutions should prepare students for a critical vision of the phenomenon and provide them with the tools to contrast it. This path could start from teaching AI mechanisms and ethics of technology to students and using an inclusive language in the educational context.

Keywords: artificial intelligence; bias; Canva; Google translate; inclusive language; linguistics; linguistic sexism; stereotypes.

Resumen

El desarrollo de la inteligencia artificial (IA) es una de las más grandes revoluciones tecnológicas de la historia reciente de la humanidad. La tecnología de inteligencia artificial se utiliza ampliamente en diversos campos, incluida la educación. En este sector, la IA se estudia como disciplina y se utiliza como herramienta para superar ciertas barreras sociales. Sin embargo, como todas las revoluciones humanas, es necesario considerar que el uso creciente de nuevos sistemas informáticos también entraña riesgos. Uno de ellos es el refuerzo de los estereotipos de género y de la discriminación contra las mujeres en las producciones lingüísticas. A través de un análisis experimental realizado en herramientas comerciales comunes integradas con la IA –Google Translate y Canva– se investigará su comportamiento lingüístico como respuestas a indicaciones de comando. De los resultados obtenidos se puede demostrar la existencia de prejuicios de género en sus *outputs*, tanto en el lenguaje textual como en el visual. Los sesgos de género son consecuencias de las desigualdades estructurales presentes en la sociedad: no es la tecnología lo que es sexista, sino los conjuntos de datos en los que se basa, que a su vez se basan en los resultados producidos por los usuarios y usuarias y publicados en Internet. Para una sociedad basada en la democracia y en la igualdad, es importante garantizar que el uso de una tecnología tan extendida como la IA no perpetúe los estereotipos existentes y que no se convierta en un nuevo instrumento para fortalecer las discriminaciones. Desde una perspectiva lingüística, esto significa prestar atención a los resultados lingüísticos devueltos por la IA, tanto textual como visual, y verificar el conjunto de datos utilizado por la IA. Por su papel central en la educación de las nuevas generaciones, las escuelas y las instituciones deben preparar a las y los estudiantes para una visión crítica del fenómeno y brindarles las herramientas para contrastarlo. Este camino podría comenzar enseñando los mecanismos de la IA y su ética en clase, y utilizando un lenguaje inclusivo en el contexto educativo.

Palabras clave: inteligencia artificial; sesgos; Canva; Google translate; lenguaje inclusivo; lingüística; sexismo lingüístico; estereotipos.

1. INTRODUCTION

The expression artificial intelligence (AI) can indicate different elements: the definition itself has changed over time and can vary from author to author. Artificial intelligence can indicate both a field of study in computer science and the technology of the intelligent machines to interpret external data and learning from them. Or, as experts joke: «AI is everything that computers cannot currently do» (Bartneck et al., 2021, p. 7). Regardless of the differences between the definitions provided¹, we can say that the common element is that artificial intelligence involves the analysis, study, design and creation of intelligence agent or a machine that can achieve goals.

In common sense, AI is the ability of a machine to simulate human cognitive processes, such as interaction with the surrounding environment, learning, reasoning, and planning (Tecuci, 2011). The software is capable to process data received from the environment and return a response to the user, making predictions about future states and real-time decisions. Furthermore, some of the AI's algorithms can autonomously adjust their behaviour and improve their skills over time, by analysing the effects of previous actions through a process of trial and errors.

AI is largely used in various industrial fields, including medical care, like disease prediction and digital healthcare solutions; manufacturing, for example to optimize business processes and predict demand; finance, for data analysis and new forms of value, like crypto and NFTs; and marketing, like customer tailored recommendations and personalization of experience (Team Google Italy, 2023). Its applications concern also everyday life, like smart home systems, apps for travelling, smart website and chatbots (Maheshwari, 2023).

1. For further information on the different definitions of AI, its history and evolution and different AI system, please refer to the work of Bartneck et al. (2021) or Russell & Norvig (2021).

Due to its growing development and pervasiveness in society, in the 2018 the European Union started its footpath to define and promote the European AI Strategy. The aim is to make the EU a world-class hub for AI to help societies and businesses to enjoy the benefits of new technology, while ensuring safety and protection (European Commission, 2024). In this perspective, in September 2022 the European Commission published *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and data in teaching and learning for teachers*. The document is aimed at students and teachers, independent of their knowledge in digital education.

In fact, AI is becoming an integral part of the educational process, both as a subject of study and as a tool whose potential can be exploited to improve the educational context. In May 2023, the U.S. Department of Education – Office of Educational Technology (OET) released a document aimed to supporting innovations and the use of technology in teaching and learning, developing a guideline for edtech. In this document it is shown how it is necessary nowadays to train students so that they know how to manage the technological innovations that are presented in the future. It is also essential that teachers know their potential and pass them on the new generations (U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, 2023).

Using AI in educational process means improving the students' path and offering new opportunities to teachers, like plan courses accordingly, or the use of adaptive learning technologies in providing individualised interventions. The use of AI in education could also help break down some social barriers, allowing students to improve their academic performance regardless of their difficulties, based on their needs. For example, the tools of speech recognition of AI can be used to support students with disabilities, or multilingual background, because of the significant quality of being adaptive of AI's digital tools for learning.

AI can also improve teaching job. First, AI can be used to reduce the administrative work, as reported by Bryant et al. (2020), to increase focus on students. In addition, an AI assistant can guarantee support to students with homework, whenever and wherever they are. Finally, according to the principles of inclusion and no discrimination which should be imperative in educational contexts, AI can help teachers with language translation, in all

those situations where they must deal with foreign parents of their students and work with them.

Like any new technological phenomenon, AI can bring with it both advantages and new critical issues that must be recognized and addressed (UNESCO & International Research Centre on Artificial Intelligence, 2024). Given its pervasiveness in daily life and its importance in improving the educational path, it is fundamental to understand which these critical issues are. One of the most frequently encountered complexities in the use of AI concern the utilization of data. Data are the basis of the functioning of AI, particularly in the so-called machine learning (ML). This technology includes a group of AI that uses algorithms and data to learn from the environment and imitate the human's method of learning, gradually improving its performance (Russell & Norvig, 2021). Generative AI is a group of machine learning (ML) that can produce new content starting from the data received. While traditional AI is typically oriented towards processing existing information to provide specific answers or perform precise tasks, the Generative AI is capable of generating text, images, music and so on, creating original content that didn't exist before.

Because of these reasons, it is important to watch out about bias and complexities of these new tools. Bias, in the context of generative language models, can be defined as «the presence of systematic misrepresentations, attribution errors, of factual distortions that result in favouring certain groups or ideas, perpetuating stereotypes, or making incorrect assumptions based on learned patterns» (Ferrara, 2023, p.2). As reported in the AI Google blog about «Responsible AI practices», machine learning models use existing data accumulated in the real world and created by humans. A model may learn pre-existing biases in the data and even amplify them: «The risk is that any unfair bias in such systems can also have wide-scale impact» (Ferrara, 2023, p.3).

The goal of this article is to try to reveal some gender biases that are perpetrated by some apps integrated with AI, in particular Google Translate and Canva. The underlying idea is not to demonize this new technology, but rather to document that the sexism that lies behind AI does not depend on the technology itself; it depends on the environment from which data are retrieved (European Institute for Gender Equality, 2022; Manasi et al.,

2023). Recognizing this problem is the first step in gaining awareness about AI reinforcing stereotypes. Subsequently, some suggestions are proposed to be applied to the educational context and to equip students with the critical tools necessary to recognize discriminations in AI and act accordingly. Finally, on a theoretical level, the objective is to improve gender studies applied to artificial intelligence, as regards textual and visual language.

2. METHODOLOGY

To demonstrate the existence and perpetration of gender bias in app with generative AI, we conducted an experimental linguistic analysis on common commercial tools integrated with AI. The experimental process aimed to investigate the behaviour of two types of tools: Google Translate for translations, and Canva for image generation. These programmes were chosen due to their widespread diffusion worldwide, representing points of reference for their fields of application, and for the large use by young people also in academic contexts.

Google Translate is one of the most famous online translators. This tool is used to convert sentences, texts or even complete web pages and images from a language to another. In 2018 Google said that they had introduced machine learning technology to this tool, which allow translation more accurate, considering the position of the words in the sentences and the context in which they are placed. In the company's Italy blog is written that it is precisely AI that has made Google Translate a tool so appreciated by people all over the world (Google Italy, 2023).

The second tool is Canva, an online design and publishing software that recently has included in its toolkit the possibility of creating images with its AI generator. The user must write the description of the desired image and the app will return four options to choose from and the ability to generate new ones.

The analysed results were obtained by providing the models with texts or individual words via command prompts. In Google Translate the first phase consisted of providing as input a single word to see if the output result was free from bias (below denominated example 1a and 1b); in the second phase, we provide a sentence containing the word used in the previous test

(example 2a and 2b), to test whether the model was capable of distinguishing prejudices with a context.

In Canva, the inputs consisted of short expressions without context or information that could influence the model (example 3 and 4). In both tools, the type of words provided as input to the AI models was carefully chosen to create a small dataset that is primarily focused on gender biases; the distinctive criterion of the dataset concerns the use of words or phrases inherent, according to stereotypes, to social roles, tasks and other social conventions linked to gender prejudices.

The selection of different professions and activities as inputs was made to demonstrate that gender bias affects different roles in society. This choice is motivated by the test we wanted to conduct, as the objective was to verify if AI models can recognize a gender stereotype present in society and implement a change, or if they are trained unequivocally on datasets undermined by gender bias.

Furthermore, the choice of a methodology as simple as the one illustrated allows the experiment to be replicated in the future using the same linguistic inputs and check whether, over time, the apps have update and they are able to recognise gender bias.

3. RESULTS

If we use Google Translate to translate from English to Italian the word «engineer», the output will be in both genders, feminine «ingegnera» and masculine «ingegnere», with no discrimination (example 1a); the same will occur with the word «nurse», given back in both genders, feminine «infermiera» and masculine «infermiere» (example 1b). But if we try to translate a simple phrase with the same roles, the result will be different (example 2a): in «I spoke with the engineer», the output is only in the masculine form («Ho parlato con l'ingegnere»); and the same, on the contrary, will happen with the sentence «I spoke with the nurse» (example 2b), which give the result only in the feminine form («Ho parlato con l'infermiera»).

This representation bias occurs in adjectives too: as shown in Prates et al. (2020), when we use qualifiers such as «shy» or «kind» –adjectives stereotypically associated with woman's behaviour– in sentences without an explicit

gender, Google's translations are predominantly in the feminine forms. Quite the opposite, qualifier like «arrogant» and «proud» are translated with male pronouns. This happens because the same data from which generative AI takes its information are subject to gender discrimination. The data comes from newspaper online, example sentences from digitized dictionaries, text corpora, books available online, social media platforms, etc., and all of them are contexts created by human –and not by the AI itself– and only subsequently used by the AI to return an output. Gender bias in AI could be an effect of gender bias and lack of women's presence in text (Leavy et al., 2020).

The same gender bias is present also in image generative tool Canva. As demonstrated in the example 3 (Figure 1), if we write in the box «a family doing chores», the app will return stereotype images: in three of these, there are children with their mother; in only one appears the father².

The stereotype is even worse when we want to create an image in which there is a «CEO at work» (example 4): in this case, in all four images no women appear (Figure 2).



Figure 1. A family doing chores

Source: <https://www.canva.com/>

2. We can assume, in good faith, that the app with the term «family» also includes single-parent families and that therefore the choice to return images in which only the mother is present is a pure coincidence not subject to gender bias. We invited the reader to create an image with the Canva's AI generator writing as a description «a family doing homework» or «a family playing videogames» and see the differences.

These are clear examples of how generative AI can perpetuate gender stereotypes. An app heavily gender-biased can amplify social inequalities (Gross, 2023). According to the definition in the World Health Organization's website, «gender refers to the characteristics of women, men, girls and boys that are socially constructed. [...] As a social construct, gender varies from society to society and can change over time [...]. Gender is hierarchical and produces inequalities». Achieving gender equality is one of the Sustainable Development Goals adopted

in the 2030 Agenda for Sustainable Development by United Nations. Gender equality is a fundamental human right; gender inequality affects not only women's lives, but also the economy, politics, and of course education in the society (UN Women, 2018). Gender inequality is supported by various social phenomena, and stereotypes constitute the foundations of the gender's inequalities pyramid.

Gender stereotypes on intellectual abilities and skills influence children precociously. According to Save the Children's atlas *Con gli occhi delle bambine* written by De Marchi (2020), gender stereotypes already begin to be absorbed in primary school, and consequently girls start doubting about their abilities and avoiding those activities perceived or presented as particularly complex. Gender stereotypes are reinforced by games, images in commercial, storytelling in media and social media, children's book, and textbook. Even in school, the place where students should be trained

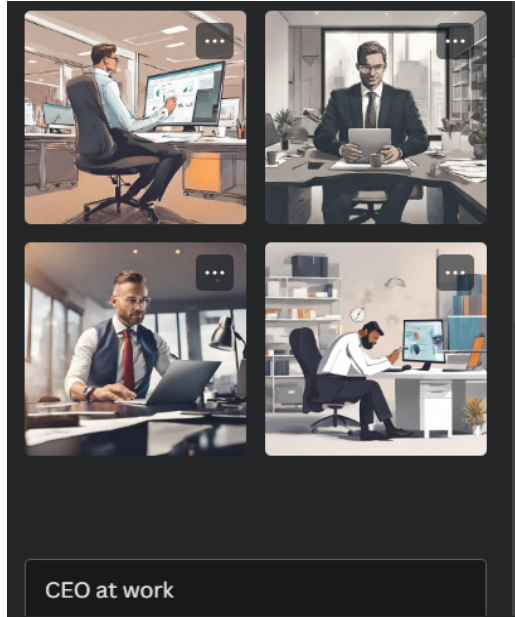


Figure 2. CEO at work

Source: <https://www.canva.com/>

impartially by teacher and with equal opportunities, sexist behaviours can occur, often almost invisible because rooted in the mindset and therefore difficult to unveil. Gendering has a strong influence on children, limiting their potential, their way of perceiving themselves and others, their behaviour –both for male and female³–. It can also discriminate those who do not fit into traditionally established roles.

Sexism can also be represented by the language used; in this case, we talk about linguistic sexism. This notion developed in the 60's-70's in USA and referred to the discrimination in the way women were (and still are) represented compared to men, using language (Robustelli, 2012). Language represents a strong tool capable of reinforcing or demolishing gender stereotypes. Linguistic sexism is the linguistic manifestation of cultural prejudices tainted by sexism (Ghenò, 2021). Language is recognized as having a fundamental role in the social construction of reality, and, therefore, also of female and male gender identity. It is not only an instrument to communicate our thoughts and our feelings, but, due to its performativity, language can shape our way of seeing the world and therefore also our way of interacting with it⁴.

Cultural concepts change over time, so they require new ways to express them. Language can satisfy these needs, providing the words to define them, redefining existing ones, and communicating them. Giving names to new cultural concepts and new social roles is the first step towards recognizing these realities as the cultural heritage of the linguistic community (Giusti, 2011). Language, as artificial intelligence, cannot be defined as sexist in itself: the sexism does not lie in linguistic structures and mechanisms, but in our choices as speakers. For this reason, it is extremely important to include language in the instruments available to defuse gender prejudices and use

-
3. Elena Gianini-Belotti in her *Dalla parte delle bambine* (English version: *Little girls: social conditioning and its effects on the stereotyped role of women during infancy*) used the term «mutilation» to refer to the impossibility given to boys from having behaviours socially associated with girls. Already in 1973, date of publication of the essay, she recognised how gender stereotypes are harmful not only to girls, but also to boys. This is why everybody should be interested in feminism and equalities, independently from their gender or sex.
 4. For further information on language and its performativity, please refer to Austin (1975) and Searle (1969) speech act's theory; for the link between language and mind, we suggest the TED Talk of Lera Boroditsky (TED, 2017).

it to support the achievement of gender equality. To help diminish linguistic phenomena based on gender prejudices, it is fundamental to acquire meta-linguistic awareness of these critical issues. Sexist language stems from culturally and historically perpetrated stereotypes. It is not the language or its form that is sexist, but it is the use we make of it (Gheno, 2021).

Gender-inclusive language is a powerful tool to promote gender equality and eradicate stereotypes (Council of Europe, 2024). This results in the application of an inclusive language, i.e. a language that recognizes diversity in people, respects the differences and promotes equal opportunities. An inclusive language respectful of gender recognizes then the path travelled by women and their importance in the society, in the working position, and in the institutional role. Bringing out the presence of women in the language is the first step toward recognizing the legitimate presence of women in all social and cultural spheres, and the creation of equal models for the younger generations.

In relation to the results obtained in our experiment, it should be noted that these sexist stereotypes discussed are reproduced again. Thus, defining a CEO with stereotypically masculine characteristics, talking about kind female nurse and proud male engineer, and representing women in the housework context means relegating women only to some environment, precluding them from being part of other groups in society. The data obtained therefore confirm that these gender stereotypes are supported by new technologies. Society in general and the education of children in particular can be influenced by this distorted perspective and the problem will be repeated even in the new generations.

4. DISCUSSION

In 2021 the humanitarian organization Save the Children started the «DIG4FUTURE – Digital Competencies, Inclusion and Growth for Future Generations» project (<https://www.dig4future.eu/Wordpress/>), whose aim is to improve the digital skills and competencies in young people, implementing an innovative method focus on inclusive education and promotion of common values. The project aspires to strengthen the students' competencies in the DigComp framework, that includes information and data literacy;

communication and collaboration; digital content creation; safety; problem solving. In particular, the project is innovative in the way it includes training on AI. The skills are developed through activities that allow teachers and students to discover key concepts of AI and above all to develop a critical thinking on technology based on artificial intelligence.

By learning how AI works, students were allowed to use a Teachable Machine, an educational software capable of training an artificial intelligence by entering some data. In this way, the students not only learned its mechanism, but were also able to discuss the results generated by the AI: «Through a series of lessons and activities, teachers and educators are supported in training their students' digital competences while exploring the ethical implications that such technical concepts entail, such as algorithmic bias, targeted advertising and fake news generation» (Cattozzella et al., 2023, p. 4).

Specifically, the third module 'Ethics and AI. Societal impact and ethical considerations for AI' is entirely dedicated to the practical applications of AI and their implications. This allowed students to familiarize themselves with the main concerns regarding the use of AI and its bias. This step is a fundamental to raise a critical awareness: the project includes various activities in which to focus on the prejudice that AI risks spreading if the previous phase –that of training the Teachable Machine– is not implemented with data respecting ethics and no-discrimination. If the output is one like the examples seen previously, students will be able to analyse with critical awareness the discrimination in the system. They could understand the cause of the problem –i.e. the data that were used to train the Teachable Machine– and they could reflect on possible solutions.

This innovative method can reduce the ethical risks arising from the incorrect use of AI and encouraging the development of a critical discussion about these technologies. The aim to promote perception and acknowledgement of the possibility of biases in AI could be achieved through a new method of education. This means prevent the reproduction and reiteration of discrimination based on gender, ethnicity, sexuality, religion, etc. Through the understanding of the AI mechanism, «students can become advocates for fairer and more ethical artificial intelligence system» (Cattozzella et al., 2023, p. 25).

If we compare this method of learning –i.e. study the mechanism of AI and its risks to avoid mistakes in the utilization– to the acquisition of a second language, we will be able to see that there are points of contact between the two learning situations. For many years, the science of foreign language teaching has considered the mistake as a deviation from the standard norm, and for this reason considered to be avoided and penalized. In recent years, however, errors have begun to be considered as a useful resource for learning a language other than the mother tongue, through a different point of view (Mezzadri, 2002).

In this sense, one useful technique is the self-correction. It consists in the treatment of the mistake by the same person who produced the output, who must therefore be able to recognize the error –unaided or helped by the teacher–, understand the reason and proceed with its correction. This means putting students in a position in which they could develop a critical autonomy that allows them not only to correct the mistake, but also –and above all– to understand the cause behind the error. From this perspective, learning a L2 does not mean accumulation grammatical knowledge about the foreign language –in a passive vision of learning– but being able to reorganize this knowledge to advance in learning. Students, thus, actively learns the mechanism of the foreign language and could perceive themselves as capable of improving their metalinguistic skills.

The same critical autonomy can be essential to recognize the bias in the AI's output (Trang, 2021). At school, students should acquire such knowledge of new technologies that they should be able to recognize by themselves the errors made by the software, understand the cause, and resolve the bias. This means activating a critical awareness of stereotypes, useful both in the acquisition of new technologies and in everyday social-life experiences. In the case of outputs that produce gender discrimination, students will therefore be able to understand that the inequality is not inherent in the machine, but it depends on the quality of the data it processes.

The interlanguage stage that students reach when learning a second language could be comparable to the language used by the AI to respond: in the first case, self-correction consists in modifying the same outputs produced by the student –i.e. a linguistic error–; in the second case, the student will

manually modify the AI's language, recognizing its discriminations and working on them in a self-critical manner.

From this perspective, the implementation of peer review could give interesting results too. As many authors have seen (Rossi, 2018; Saturno, 2018), interaction between peers aimed at solving linguistic problems in learning a L2 could represent a moment of serious consideration, due to the induction of participants to focus explicitly on the problematic structure, i.e. technically defined as noticing (Saturno, 2018). In learning AI mechanisms and in recognizing the (possible) presence of sexism in AI's output, the comparison between peer could give the opportunity to the students to understand deeply some critical issues and develop a broader awareness. Peer feedback represents a more shared language than that used by teachers, managing to better adapt to educational needs of students and to their way to communicate the world. Besides, peer reviews start from different points of view characterized by continuous exchange and sharing of ideas, that constitute a continuous process of readjustment and improvement (Segatello, 2021). In addressing the issue of social discrimination in AI, this could lead to an enrichment of perspectives: where one student sees no bias, another one might notice it and make it clear to the partner. Where one student doesn't recognize the discrimination, another one could have experience it and revealed it.

In this perspective, with Generative AI the students can identify some of the unconscious stereotypes developed and maintained throughout society, bringing about positive revision of their thoughts. Nota et al. (2013) consider worthwhile to create opportunities for social reflexivity and to stimulate children and adolescents to reflect on their experiences from different perspectives. The aim is to recognize diversity and be supportive towards other peers with different cultural backgrounds. In the future, it could be interesting to study this educational method to understand its actual benefits on younger generations and on the possibilities of increasing their awareness of AI and bias.

In the meantime, in the educative environment should appear two elements: the teaching of AI –such as the project DIG4FUTURE– and the use of an inclusive language. There are some practices that can be adopted to support a gender-sensitive approach in education and in the use of new

technologies, contributing to build a more inclusive environment in schools and academia. Concerning to language, we recommend to not perpetrate gender prejudices in professions and occupations: in the examples illustrated to students, it can be helpful to show both woman and man doing the same activity and reverse the roles stereotypically associated with genders, like the examples shown before.

In this perspective, we suggest also to not add irrelevant information about gender when describing a person and to prefer gender-neutral terms instead of gender-specific terms, like «firefighter» instead of «fireman». For language with grammatical gender, it is recommended to use the feminine correspondents of masculine terms in every context, also for job titles, and to replacing the overextended masculine –called, inappropriately, «generic» or «no-marked»– with double forms, both masculine and feminine, or neutral forms no gender-marked⁵. Concerning the use of pronouns, when gender is not relevant, the gender-neutral plural «they» should be chosen among the singular gendered ones; in particular, this consideration should be used also to avoid the binary conception of gender⁶ (Cavallo et al., 2021).

As we have seen, the omission and invisibility of women can occur not only in written language, but also in visual language and graphics (Bazzan, 2022). It is important to consider other elements, such as colours, symbols, quantity, and quality of elements presented in a figure. Colours are arbitrarily related to genders, and often pink is connected to woman and blue to men. This reinforces gender stereotypes, influencing different life spheres, such

5. For example, in Spanish it is preferred to say «Los profesores y las profesoras» or «personal docente» instead of using only the masculine form. In English, most nouns do not have grammatical gender; for those who have different forms, it is recommended the same, like for «steward» and «hostess» that can be replaced with the generic expression «cabin attendant».

6. In English, the pronoun «they» is used by no-binary people, i.e. people that doesn't recognise themselves as a woman or a man; the LGBTQIA+ community has chosen this pronoun due to its genderless and to its use as a singular (better known as «singular they»). New solutions are being tested in other languages too: in Arabic, where singular, dual and plural exist, it has been proposed to use the dual to refer to a no-binary person; in Swedish, already in 2015 the pronoun *hen* was recognized as a neutral pronoun and subsequently in 2022 the same use was proposed by the Språkrådet, the Language Council of Norway. In languages where it is not mandatory to elicit the subject, such as Italian, it is preferable to omit the pronoun.

in the choice of the smock for children, and can strengthen the process of gendering. It is recommended to use various shades of colours and to use pastel colours not only to refer to women, but also to men.

Symbols tend to bolster discriminations too. Females represented with long hair and skirt reiterate a stereotyped aesthetic canon. Furthermore, the idea that the unmarked icon is used both with a generic meaning –such as in road sign– and associated with the male gender when paired –such as the symbols of toilet– is another case of obscuration of feminine presence and of use of overextended masculine. We recommend using alternative icons, like gender symbols most widely recognized, the circle above a cross (♀) and the circle below an arrow pointing diagonally (♂) to indicate women and man. In addition, it could be more inclusive to use no-binary icon too: the web offers a lot of alternative ideas about it.

As far as quantity and quality in images, to avoid gender discrimination, men and women should be represented in the same number, also paying attention to spatial and dimensional relations: in a group of persons, women should be portrayed in the same size of men and in foreground with them, and no smaller in the background⁷. Clothes, postures, and expressions should convey an equal status too. Lastly, women shouldn't have a purely decorative purpose in images, but they should be doing something or depict some role, preferring unconventional actions.

5. CONCLUSIONS

Providing students with the tools to critically reveal the stereotypes they encounter in school and everyday life is a fundamental step in achieving gender equality. Ethical AI is a necessity: although younger generations are defined as 'digital natives', this does not mean they know how to move autonomously and consciously in the online world. This can lead, among other risks, to not seeing gender discrimination.

A generation attentive to these critical issues will instead allow us to create new, inclusive, and democratic data. In the future, this data will in turn be

7. A classic example of this dimensional asymmetry is present in the European children crossing road sign in which the boy and his schoolbag are bigger than the girl, recognisable from the skirt and the hair's bow.

used by AI to return less sexist outputs. This would establish a virtuous circle that could replace the current vicious circle. As it stands today, sexist outputs arise from sexist inputs. When data contain biases, the machine learning will learn these biases and reported them in the outputs shown to the user.

If young people can recognize discrimination and defuse it –for example by giving equal alternatives or deconstructing sexist concepts with an inclusive textual and visual language–, they will create new data that will be used by AI to return subsequent results. The new outputs will therefore be less subject to discrimination thanks to the new environment created.

Obviously, this process will require a lot of time and effort on the part of the social actors involved –i.e. students, teachers and also society– but some changes are already underway. Although generative AI is a very recent technology, we can already see implemented actions that move in this direction. For example, to return to the examples reported previously, Canva’s software already allows you to report AI generated images with discrimination of any kind; for some languages, Google Translate returns double gender not only in individual lexemes, but also for sentences⁸.

AI is a huge resource for the future of humanity, if used correctly and democratically. It could make it possible to break down social barriers and improve people’s lives. However, to achieve these noble goals it is necessary to ensure that its use does not reinforce discrimination already in place. Artificial intelligence, like language, is not a sexist tool, and it has all the potential to be used in a no-discriminatory manner. As with language, discrimination in AI arises from the way the tool is used by humans.

Meanwhile ICT scientists explore ways to reduce bias in artificial algorithms⁹, the considerations for an inclusive language should be implemented

8. At January 2024, this happens when translate from English to Spanish («I spoke to the nurse» is translated in «Hablé con la enfermera» and in «Hablé con el enfermero»), or from Turkish –a language with a neuter personal pronoun for third singular person– to English («O bir doctor» is translated in «She is a doctor» and in «He is a doctor»).

9. Among the various propose, Ghosh and Caliskan (2023) suggest switching to a human centred approach to assisted language translation in AI software, for example, including native language speakers to forming accurately labelled text corpora, incorporating considerations of ethic in the design process of AI tools. A similar idea is proposing in Ferrara (2023) who suggest a human-in-the-loop approaches that involve human input, feedback, and real-time moderation in the development of langue model.

by both teachers and students to change the perspective on gender roles and modify their language toward a more inclusive one. Using these precautions in the educational context could allow students to get used to an inclusive language, to consciously recognize the discriminations present in the outputs of AI and produce themselves content that don't contain gender discriminations.

The language used by AI is the mirror of society's language: to eradicate gender bias in AI, it is necessary to eradicate them first from society itself. Old discriminations, such as gender stereotypes, can be overcome by the correct use of artificial intelligence which could indeed prove to be a very powerful ally in eradication of gender prejudices in the new generations, who represent the future of our society.

6. REFERENCES

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2nd ed.). Harvard University Press (Original work published 1962).
- Bartneck, C., Lütge, C., Wagner, A., & Welsh, S. (2021). *An Introduction to Ethics in Robotics and AI*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51110-4>
- Bazzan, B. (2022). *Il peccato originale delle intelligenze artificiali* [Unpublished master's thesis]. Politecnico di Milano – Scuola del Design. POLITesi – Archivio digitale delle tesi di laurea e dottorato. <https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/187945>
- Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S., & Wagle D. (2020, January 14). How artificial intelligence will impact K-12 teachers. *McKinsey Blog*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers#/>
- Cattozzella, D., Hirsch, G., Fabretti, V., Schiavo, G., & Torrissi, E. (2023). *Artificial intelligence at school: the pioneering experience of Dig4future*. DIG4Future Project. https://drive.google.com/file/d/1ngvv3-fR2i14ADUIrWtlf6nvMgzOob46/view?usp=drive_link
- Cavallo, A., Lugli, L., & Prearo, M. (2021). *Questioni di un certo genere. Le identità sessuali, i diritti, le parole da usare: una guida per saperne di più e parlarne meglio*. Iperborea.

- Council of Europe. (2024). *Guidelines for the use of language as a driver of inclusivity*. Documents and Publications Production Department (SPDP), Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680aec235>
- De Marchi, V. (2020, November). *Con gli occhi delle bambine*. *Atlante dell'infanzia a rischio 2020*. Save the Children. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine_0.pdf
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/153756>
- European Commission (2024). *A European approach to artificial intelligence*. Publications Office of the European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/european-approach-artificial-intelligence>
- European Institute for Gender Equality (2022). *Artificial intelligence and gender equality*. EIGE Europa. Publications Office of the European Union. https://eige.europa.eu/newsroom/director-corner/artificial-intelligence-and-gender-equality?language_content_entity=en
- Ferrara, E. (2023). Should ChatGPT be Biased? Challenges and Risks of Bias in Large Language Models. *First Monday*, 28(11). <https://doi.org/10.5210/fm.v28i11.13346>
- Gheno, V. (2021). *Verso l'inclusività linguistica e oltre*. Aula di Lettere. Percorsi nel mondo umanistico. Zanichelli editore. https://www.zanichelli.it/download/media/e46r/10inparita_Gheno.pdf
- Ghosh, S., & Caliskan, A. (2023). ChatGPT Perpetuates Gender Bias in Machine Translation and Ignores Non-Gendered Pronouns: Findings across Bengali and Five other Low-Resource Languages. In F. Rossi, S. Das, J. Davis, K. Firth-Butterfield & A. John (Eds.), *AIES '23: Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 901-912). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3600211.3604672>
- Gianini-Belotti, E. (2013). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita* (28th ed.). Feltrinelli (Original work published 1973).
- Giusti, G. (2011). Riferimento al genere e costruzione d'identità. In G. Giusti (Ed.), *Nominare per esistere: nomi e cognomi. Atti del primo convegno Lingua e Identità di Genere*. Venezia, Auditorium s. Margherita, 19 settembre 2011 (pp. 9-24). Libreria Editrice Cafoscarina.

- Google Italy. (2023, July 6) *10 modi in cui l'intelligenza artificiale sta già cambiando in meglio le nostre vite*. <https://blog.google/intl/it-it/notizie-aziendali/10-modi-in-cui-intelligenza-artificiale-sta-gia-cambiando-in-meglio-le-nostre-vite/>
- Gross, N. (2023). What ChatGPT Tells Us about Gender: A Cautionary Tale about Performativity and Gender Biases in AI. *Social Sciences*, 12(8). <https://doi.org/10.3390/socsci12080435>
- Leavy, S., Meaney, G., Wade, K., & Greene, D. (2020). Mitigating Gender Bias in Machine Learning Data Sets. In L. Boratto, S. Faralli, M. Marras & G. Stilo (Eds.), *Bias and Social Aspects in Search and Recommendation. BIAS 2020. Communications in Computer and Information Science* (pp. 12-26). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52485-2_2
- Maheshwari, R. (2023, August 24). Advantages of Artificial Intelligence (AI) In 2024. *Forbes Magazine*. <https://shorturl.at/WsWjj>
- Manasi, A., Panchanadeswaran, S. & Sours, E. (2023, March 13). Addressing Gender Bias to Achieve Ethical AI. *International Peace Institute – Global Observatory*. <https://theglobalobservatory.org/2023/03/gender-bias-ethical-artificial-intelligence/>
- Mezzadri, M. (2002). La correzione degli errori. *In.it*, 1(3), 4-9.
- Nota, L., Soresi, S., & Santilli, S. (2013). Le abilità sociali e il loro ruolo in un contesto socioculturale. In A. Vieno & M. Santinello (Eds.), *Metodi di intervento in psicologia di comunità. Dalla progettazione alle esperienze professionali* (pp. 77-95). Il Mulino.
- Prates, M. O. R., Avelar, P. H., & Lamb, L. C. (2020). Assessing gender bias in machine translation: a case study with Google Translate. *Neural Comput & Applic*, 32, 6363-6381. <https://doi.org/10.1007/s00521-019-04144-6>
- Robustelli, C. (2012, July 19). Il sessismo nella lingua italiana. *Treccani magazine*. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/femminile/Robustelli.html
- Rossi, S. (2018). Il *feedback* tra pari come strumento per l'apprendimento linguistico. In R. Grassi (Ed.), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto* (pp. 111-124). Franco Cesati Editore.
- Russell, S., & Norvig P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.
- Saturno, J. (2018). Correzioni tra pari nelle fasi iniziali dell'acquisizione: uno strumento appropriato? In R. Grassi (Ed.), *Il trattamento dell'errore nella*

- classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto* (pp. 97-110). Franco Cesati Editore.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Segatello, F. (2021). *La valutazione tra pari per lo sviluppo delle abilità sociali. Uno studio quasi-sperimentale in una classe quinta di Scuola Primaria* [Master's thesis, Università degli Studi di Padova – Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata]. Padua Thesis and Dissertation Archive. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/37326?mode=simple>
- Team Google Italy (2023, July 6). *10 modi in cui l'intelligenza artificiale sta già cambiando in meglio le nostre vite*. Blog di Google Italy. <https://blog.google/intl/it-it/notizie-aziendali/10-modi-in-cui-intelligenza-artificiale-sta-gia-cambiando-in-meglio-le-nostre-vite/>
- Tecuci, G. (2011). Artificial intelligence. *WIREs Computational Statistics*, 4, 168-180. <https://doi.org/10.1002/wics.200>
- TED. (2017). *How language shapes the way we think | Lera Boroditsky* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RKK7wGAYP6k>
- Trang, C. K. (2021). *Exploring Bias Against Women in Artificial Intelligence: Practitioners' Views on Systems of Discrimination* [Master's Thesis, Department of Informatics – The Faculty of Mathematics and Natural Sciences, University of Oslo]. UiO DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88551?show=full>
- UN Women (2018). *Why Gender Equality Matters across all SDGs*. Un Women. <https://shorturl.at/XMUMy>
- UNESCO, International Research Centre on Artificial Intelligence (2024). *Challenging systematic prejudices: an investigation into bias against women and girls in large language models*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388971>
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2023, May). *Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. <https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf>
- World Health Organization (n.d.). *Gender*. World Health Organization Europe. https://www.who.int/europe/health-topics/gender#tab=tab_1

Brecha de género en la competencia digital profesional: construcción y validación inicial de un instrumento para su medición

Gender Gap in Professional Digital Competence: Construction and Initial Validation of an Instrument for its Measurement

Authors / Autoras:

Sònia Sánchez-Canut
 Universitat Rovira i Virgili, España
sonia.sanchez@estudiants.urv.cat
<https://orcid.org/0000-0002-4871-1181>

Mireia Usart-Rodríguez
 Universitat Rovira i Virgili, España
mireia.usart@urv.cat
<https://orcid.org/0000-0003-4372-9312>

Beatriz Lores-Gómez
 Universitat Rovira i Virgili, España
beatriz.lores@urv.cat
<https://orcid.org/0000-0001-8487-5960>

Sonia Martínez-Requejo
 Universidad Europea de Madrid, España
sonia.martinez@universidadeuropea.es
<https://orcid.org/0000-0001-6934-2664>

Submitted / Recibido: 19/02/2024

Accepted / Aceptado: 29/08/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

Sánchez-Canut, S., Usart-Rodríguez, M., Lores-Gómez, B., & Martínez-Requejo, S. (2025). Brecha de género en la competencia digital profesional: construcción y validación inicial de un instrumento para su medición. *Feminismo/s*, 45, 139-172. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.06>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Sònia Sánchez-Canut, Mireia Usart-Rodríguez, Beatriz Lores-Gómez & Sonia Martínez-Requejo

SÒNIA SÁNCHEZ-CANUT,
 MIREIA USART-RODRÍGUEZ,
 BEATRIZ LORES-GÓMEZ &
 SONIA MARTÍNEZ-REQUEJO

Resumen

Los esfuerzos por cerrar la brecha digital de género deben dirigirse, no sólo a las nuevas generaciones, donde se aprecian menos diferencias, sino a todas las franjas de edad. Para ello, es necesario disponer tanto de instrumentos que evalúen el nivel de Competencia Digital Profesional, como de formaciones adaptadas y encaminadas a desarrollar esa competencia digital tanto para estudiantes universitarias, recién graduadas y mujeres profesionales en diferentes estadios de su carrera profesional. Se parte de la definición de Competencia Digital Profesional como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el uso eficaz y responsable de las tecnologías digitales para realizar tareas y resolver problemas en entornos de trabajo cada vez más digitalizados; construir relaciones profesionales significativas a través de la colaboración digital; fomentar la innovación en el lugar de trabajo; facilitar el desarrollo profesional a lo largo de la vida; y mejorar la

empleabilidad de las personas. El objetivo de este estudio es diseñar y validar, a partir del marco DigComp, una herramienta de autoevaluación de la Competencia Digital Profesional que permita medir este constructo y proponer itinerarios personalizados de formación para capacitar a las mujeres en programas de formación continua y desarrollo profesional, ofertados en universidades y centros de formación corporativa. Los resultados muestran un instrumento válido y replicable, de aplicación práctica, tanto a instituciones educativas como para profesionales, para desarrollar programas de formación personalizada, que acompañen en el desarrollo del nivel de Competencia Digital Profesional y ayuden a cerrar la brecha digital en las diferentes generaciones de profesionales en una sociedad digital.

Palabras clave: brecha digital de género; competencia digital; competencia digital profesional; cuestionario; evaluación; medición; DigComp; indicadores.

Abstract

Efforts to close the gender digital divide should be directed not only at the younger generations, where fewer differences are apparent, but at all age groups. To this end, it is necessary to have instruments that assess the level of Professional Digital Competence, as well as training adapted and aimed at developing this digital competence, both for university students, recent graduates and professional women at different stages of their professional careers. The approach is grounded in the definition of digital competence as the set of knowledge, skills, and attitudes that enable the effective and responsible use of digital technologies to perform tasks and solve problems in increasingly digitized working environments; build meaningful professional relationships through digital collaboration; foster innovation in the workplace; facilitate lifelong continuous professional development; and enhance individuals' employability. The aim of this study is to design and validate, based on the DigComp framework, a tool for self-assessment of Professional Digital Competence to measure this construct and to propose personalised training itineraries to train women in continuing education and professional development programmes offered by universities and corporate training centres. Investigating potential gender disparities in accessing digital competence training and opportunities would contribute to more inclusive policies. The results show a valid and usable instrument that will be of practical application, both for educational institutions and professionals, to develop personalised training programmes that accompany the development of the level of Professional Digital Competence and help to close the digital divide in the different generations of professionals in a digital society.

Keywords: digital gender divide; digital competence; professional digital competence; questionnaire; assessment; measurement; DigComp; indicators.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las tecnologías digitales permean todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, debido a un uso dispar en la sociedad, surge la brecha digital: la desigualdad en el acceso a estas tecnologías y en la forma de emplearlas para beneficiarse de las mismas. En esta línea, Calderón (2023) define la brecha digital como un fenómeno complejo y cambiante, que abarca diversos aspectos como las condiciones tangibles de conexión, las motivaciones y preferencias, las experiencias vinculadas con distintas formas de utilización y los procesos de adaptación tecnológica, todos ellos interrelacionados.

La inquietud social por las diferencias en el aprovechamiento de las tecnologías digitales conduce a investigar, entre otras particularidades, su dimensión de género. La brecha digital de género se entiende como la diferencia en el acceso y la utilización de las tecnologías digitales entre hombres y mujeres (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). En este contexto, informes como el de Naciones Unidas (2023) calculan que en la actualidad hay alrededor de 200 millones menos de mujeres que de hombres con acceso a la red.

Como apuntan diversos autores, la brecha digital de género es una de las dimensiones de la desigualdad digital más estudiadas en España y se vincula, particularmente, con las competencias y la autoconfianza digital, más que con el acceso a los dispositivos (Castaño, 2008; Martínez et al., 2020). A este respecto, informes recientes como el del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI, 2023) señalan que en nuestro país la brecha digital de género se ha reducido progresivamente, aunque las mujeres siguen manteniendo una posición desfavorable frente a las competencias digitales y el uso de Internet.

En la misma línea, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022) mide la brecha digital de género y toma como referencia las variables de frecuencia de uso y compras realizadas por Internet. Dichas variables muestran una evolución favorable para las mujeres desde el año 2019. Concretamente, los valores más significativos corresponden con las compras a través de Internet con una diferencia de 2,2 puntos de los hombres sobre las mujeres. El uso de Internet en los últimos tres meses aumenta en las mujeres 1,2 puntos y

el uso frecuente de Internet no presenta ninguna diferencia entre hombres y mujeres. Por su parte, en el contexto catalán, la Encuesta sobre Equipamiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Hogares (Instituto de Estadística de Catalunya [IEC], 2023) amplía el rango de variables sobre este fenómeno (Tabla 1).

Tabla 1. Relación de variables sobre el equipamiento y el uso de las TIC en los hogares organizada según el sexo

Tareas	Hombres	Mujeres
Usar software para editar fotos, vídeo o archivos de audio	51,8%	47,9%
Cambiar la configuración del software, la app o el dispositivo	56,4%	49,8%
Descargar o instalar software o aplicación	71,4%	65,8%
Copiar o mover ficheros entre carpetas, dispositivos o en la nube	73,3%	69,9%
Utilizar un procesador de texto	60%	55,6%
Utilizar hojas de cálculo	55,7%	46,6%
Utilizar funciones avanzadas para organizar y calcular datos	32,1%	22,4%
Programar en un lenguaje de programación	13,5%	5,7%
Comprobar que el sitio web donde se necesitó proporcionar información personal era seguro	56%	56,4%
Limitar el acceso al perfil o contenido en las redes sociales	65,3%	68,8%
Solicitar al administrador o proveedor de sitios web o de búsqueda que actualicen o eliminen los datos personales	21,7%	19,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta sobre Equipamiento y uso de las TIC (IEC, 2023)

Como se observa en la Tabla 1, estos datos muestran diferencias entre hombres y mujeres que oscilan entre el 0,4% y el 9,7%, donde los hombres obtienen mayores puntajes que las mujeres. Únicamente, se observan ligeras diferencias a favor de las mujeres en variables relativas a la seguridad y privacidad, en divergencia de lo observado en otros estudios recientes como el de Usart (2023) en los que las mujeres puntúan peor en acciones como las de comprobar el nivel de seguridad en las webs o cambiar regularmente las contraseñas de los dispositivos.

Las diferencias de género que se observan en estos indicadores, sin embargo, no son suficientes para profundizar en la brecha digital de género en términos de Competencia Digital (CD), ya que no reflejan la amplia diversidad, intensidad y complejidad de los conocimientos, actitudes y habilidades que juntos configuran el marco de la CD.

Por su parte, la literatura sobre la brecha digital de género señala que «la desafección hacia lo tecnológico es longitudinal, se inicia en la infancia y cristaliza en la elección de proyectos profesionales en la adolescencia y el inicio de la edad adulta» (Mateos-Sillero y Gómez-Hernández, 2019, p.29). Múltiples investigaciones han estudiado la brecha de género en el ámbito STEM hasta desmentir que las diferencias entre mujeres y hombres tuviera un origen biologicista (Mateos-Sillero y Gómez-Hernández, 2019). En este sentido Wang y Degol (2017), tras analizar diversos estudios, llegan a la conclusión de que no hay diferencias en el aspecto cognitivo, pero identifican tres factores que contribuyen a esta disparidad de género: las preferencias y orientaciones laborales, que abarcan valores y estilos de vida relacionados con el trabajo; las percepciones sobre habilidades específicas en áreas como la tecnología; y los prejuicios y estereotipos de género.

Más concretamente, se ha observado que la brecha de género comienza alrededor de los 6 a 7 años; en esta etapa los estereotipos ya dificultan la percepción de las niñas sobre sus propias habilidades tecnológicas, aunque éstas tengan un rendimiento similar o superior al de los niños (Bian et al., 2017). En este sentido, los hombres parecen tener más confianza que las mujeres en sus habilidades relacionadas con lo tecnológico (Gómez-Trigueros, 2023; Herbst, 2020; Ibrohim et al., 2022), aunque hombres y mujeres muestran tasas de rendimiento similares. Esta visión también la confirman Stoet y Geary (2018) donde ponen de manifiesto cómo niños de diferentes países generalmente expresan una mayor autoeficacia respecto de las niñas, pese a que ellas alcanzan tasas de rendimiento más altas.

En referencia al mundo laboral, los estereotipos de género también presuponen la existencia de profesiones y ámbitos de estudio más adecuados según el género (Mateos-Sillero y Gómez-Hernández, 2019). Diversos autores apuntan a que los estereotipos son un elemento cultural y están íntimamente relacionados con la selección de los estudios y las profesiones. Concretamente, se observa cómo la representación en el imaginario de los científicos, ingenieros

e innovadores tecnológicos está representada por hombres. Sin duda, esto obstaculiza que niñas y mujeres participen en contextos digitales de mayor complejidad (Dasgupta y Stout; 2014; Usart, 2023; Wang y Degol, 2017). Como consecuencia existen empleos en los que las mujeres están subocupadas aunque tengan las habilidades necesarias, incluidas posiciones de alta tecnología y dirección, y en las que ellas podrían contribuir aún más si se pudieran evitar las barreras actuales (World Economic Forum, 2020). Y es que, el impacto de la brecha digital de género no repercute sólo en las trayectorias formativas, la inserción laboral y el desarrollo profesional de las mujeres, sino que las sitúa en desventaja para participar en igualdad de condiciones en la sociedad digital (Sáinz, 2019).

Este desajuste en la falta de mujeres impacta de lleno en la sociedad actual puesto que se necesita que la ciudadanía disponga de altos niveles de digitalización, mayor participación social, conocimientos en competencias digitales y un uso intensivo de los dispositivos y las herramientas digitales (González et al., 2017). Particularmente, el contexto profesional no es una excepción a esta realidad y Parrado (2023) explica que el desarrollo profesional en competencias digitales es clave en el actual contexto de impactante transformación digital en el que los entornos laborales y las funciones a desempeñar tienden a la automatización.

Pero ¿qué se entiende por Competencia Digital Profesional (CDP)? Siguiendo a Sánchez-Canut et al. (2023), se define cómo:

El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el uso eficaz y responsable de las tecnologías digitales para realizar tareas y resolver problemas en entornos de trabajo cada vez más digitalizados; construir relaciones profesionales significativas a través de la colaboración digital; fomentar la innovación en el lugar de trabajo; facilitar el desarrollo profesional continuo a lo largo de la vida; y mejorar la empleabilidad de las personas. (p.10)

De ahí la necesidad de explorar diferentes contextos profesionales para estudiar el papel y la caracterización de la CDP, así como aquellas variables que impactan en las diferencias de género en este ámbito. Y para ello, es necesario disponer de instrumentos que evalúen el nivel de CDP y permitan identificar áreas competenciales específicas en las que existen disparidades de género

con el fin de desarrollar iniciativas de capacitación digital y reciclaje profesional para abordar la brecha digital de género.

Algunos sectores profesionales cuentan ya con su propio marco profesional, como el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, conocido como DigCompEdu (Punie y Redecker, 2017). La amplia literatura sobre la competencia digital docente (CDD) así como la existencia de diversos instrumentos para su evaluación en distintos contextos y etapas educativas hacen que sea posible medir las habilidades y competencias digitales del personal docente y la brecha de género en este ámbito (Gómez-Trigueros, 2023), aspecto que permite contribuir a la calidad y eficacia de la enseñanza en la era digital. Sin embargo, se carece de estándares de competencia digital para el ámbito profesional en general.

Por tanto, el propósito de este artículo es diseñar y validar una herramienta de autoevaluación de la competencia digital profesional que permita medir este constructo, identificar necesidades de desarrollo y proponer itinerarios personalizados de formación para capacitar a las mujeres en programas de formación continua y desarrollo profesional.

El objetivo de este trabajo es diseñar y estudiar la validez y replicabilidad de una herramienta de evaluación de la CDP, que lleva por nombre cuestionario PRO-CD.

El cuestionario PRO-CD es un instrumento desarrollado con el fin de medir el nivel competencial digital de profesionales en activo y determinar si existen diferencias significativas de género en las áreas competenciales que la caracterizan.

Las preguntas de investigación planteadas en este estudio son:

1. ¿La duración y el formato del cuestionario son óptimos para el uso del instrumento de evaluación?
2. ¿Los indicadores y las escalas que configuran el instrumento cumplen los criterios de univocidad, pertinencia e importancia?
3. ¿Qué niveles de progresión de la CDP pueden establecerse para cada una de las dimensiones evaluadas en el cuestionario PRO-CD?

2. METODOLOGÍA

Las fases llevadas a cabo en este estudio han sido:

1. Revisión sistemática de la literatura (RSL). Sirvió para identificar los marcos competenciales de referencia e instrumentos existentes sobre la CDP.
2. Construcción del cuestionario. A partir del análisis de los marcos e instrumentos identificados en la RSL se construyó una primera versión del cuestionario (V1) que incluyó 48 ítems organizados en siete bloques.
3. Validación experta de la V1 del instrumento. Un panel de expertos/as evaluaron la univocidad, pertinencia e importancia de su contenido. En esta fase se obtuvo la versión 2 del instrumento (V2).
4. Prueba piloto de la V2 del instrumento. Con el fin de evaluar la validez y replicabilidad del instrumento, se realizó una prueba piloto con 30 profesionales que completaron una versión online de la V2 del cuestionario. El análisis cuantitativo y cualitativo de resultados permitió obtener el prototipo final (V3) del cuestionario PRO-CD.

2.1. Revisión sistemática de literatura

La construcción del instrumento se inició con una RSL (Sánchez-Canut et al., 2023). Esta investigación analizó las definiciones existentes sobre CDP, los marcos empleados para desarrollarla en el puesto de trabajo, los instrumentos de medida y las diferencias de género observadas. Se identificaron un total de 12 marcos útiles para caracterizar la CDP que pudieron ser clasificados en dos tipologías (Tabla 2): a) marcos orientados a la ciudadanía o la edad adulta que incluyen ejemplos y/o descriptores específicamente relacionados con el dominio de trabajo y; b) marcos que se dirigen a campos de trabajo específicos como salud, educación, ingeniería industrial o turismo.

Tabla 2. Marcos de referencia de la competencia digital ciudadana y/o profesional

Marcos genéricos	Marcos especializados
Marco Global de Referencia sobre Habilidades de Alfabetización Digital para el Indicador (ODS) 4.4.2. (Law et al., 2018).	Educadores: Marco Europeo para la Competencia Digital de Educadores: DigCompEdu (Punie y Redecker, 2017).
Marco de habilidades digitales esenciales (UK Department for Education, 2018).	Profesionales, empleos y organizaciones de las TIC: Marco Europeo de e-Competencia (e-CF) (European Committee for Standardization, 2014).
Los Estándares Nacionales para Habilidades Digitales Esenciales (UK Department for Education, 2019).	Profesionales de la salud: Habilidades digitales clave para profesionales de la salud (Montero et al., 2020).
TIC para el trabajo: Habilidades digitales en el lugar de trabajo (Curtarelli et al., 2017).	Profesionales de turismo: Marco de competencias TIC en turismo (Cerezo, 2016).
ACTIC – Acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación (Generalitat de Catalunya, 2016).	Ingenieros industriales: Competencias digitales del ingeniero industrial (Rosas, 2022).
Habilidades digitales del siglo XXI (van Laar, 2017).	
DigComp 2.2: El marco de competencia digital para los ciudadanos: con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes (Vuorikari et al, 2022).	

Fuente: elaboración propia

Tras el análisis de estos marcos, se identificaron siete dimensiones clave, comunes en todos los sectores productivos, que permitió definir qué se entiende por CDP. La estructura de dicha competencia se muestra en la Figura 1 y como se observa, esta figura presenta una forma de «T». En concreto incluye seis dimensiones transversales y una dimensión específica vinculada al área productiva en que se desempeñe la labor profesional.

La dimensión específica de competencias relacionadas con la industria incluiría diferentes conjuntos de habilidades, conocimientos y actitudes que se adaptarán a las necesidades específicas del campo profesional o, incluso, de un puesto profesional en particular.

Figura 1. Dimensiones de la Competencia Digital Profesional



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los instrumentos de medición de la CDP, se revisaron diez herramientas específicas en los estudios analizados. Nueve de estas herramientas se diseñaron desde un enfoque de autopercepción (Chaker, 2020; de Greef et al., 2015; Dobson et al., 2022; Golz et al., 2021; Gómez-Meneses, 2014; Pawlicka et al., 2022; Periañez-Cañadillas et al., 2019; Rebollo-Catalán et al., 2017; van Laar et al., 2019), y una de ellas (van Laar et al., 2020) con un enfoque basado en el rendimiento.

Con relación a las diferencias de género, en general, las referencias a la brecha digital de género en los artículos revisados son escasas y poco analíticas (Sánchez-Canut et al., 2023). No obstante, cabe destacar el estudio de van Laar et al. (2020) en el que se midieron las habilidades digitales entre los y las profesionales de las industrias creativas observando que los hombres superaban a las mujeres en la expresividad de la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; mientras que, las mujeres exhibían mejores habilidades en la evaluación de la información, la creación de redes de comunicación y el intercambio de contenidos.

2.2. Diseño del cuestionario: el prototipo 1

Junto a los marcos descritos en la Tabla 2, en la fase de diseño del primer prototipo del cuestionario PRO-CD también se revisaron los instrumentos MyDigiskills (All Digital, 2021), el test Ikanos (Gobierno Vasco, 2019) y el cuestionario SELFIE for work-based Learning (European Comission, 2024).

La Tabla 3 ofrece el listado de las áreas competenciales y las competencias que sirvieron de base para la construcción de los indicadores para el cuestionario PRO-CD.

Tabla 3. Áreas competenciales y competencias incluidas en el cuestionario PRO-CD

Área competencial	Competencias
Información digital (D1, en el cuestionario y en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información y contenidos digitales. – Evaluación de datos, información y contenidos digitales. – Gestión de datos, información y contenidos digitales.
Comunicación y colaboración digital (D2, en el cuestionario y en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> – Interactuar a través de las tecnologías digitales. – Compartir a través de las tecnologías digitales. – Involucrar a la ciudadanía a través de las tecnologías digitales. – Colaboración a través de tecnologías digitales. – Netiqueta.
Creación de contenido digital (D3, en el cuestionario y en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de contenidos digitales. – Integración y reelaboración de contenidos digitales. – Derechos de autor y licencias. – Programación.
Seguridad digital (D4, en el cuestionario y en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> – Protección de dispositivos. – Protección de los datos personales y la privacidad. – Protección de la salud y el bienestar. – Protección del medio ambiente.
Resolución de problemas digitales (D5, en el cuestionario y en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> – Resolución de problemas técnicos. – Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. – Uso creativo de la tecnología digital. – Identificación de brechas de competencia digital.

Compromiso y desarrollo profesional digital (D6, en el cuestionario y en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje a lo largo de la vida. - Gestión de la identidad digital. - Gestión de la identidad digital corporativa. - Gestión de redes. - Transferencia de conocimiento. - Autodirección.
--	---

Fuente: elaboración propia a partir de Vuorikari et al. (2022), Punie y Redecker (2017) y van Laar et al. (2017)

El instrumento que se diseñó fue un cuestionario formado por 48 preguntas organizadas según las seis áreas competenciales descritas en la Tabla 3, más un séptimo bloque de preguntas sobre datos sociodemográficos que incluía las variables género, edad, nivel de formación y área de conocimiento, años de experiencia profesional y trayectoria profesional.

Los bloques dedicados a las seis dimensiones transversales de la CDP incluyeron tres tipos de indicadores (Tabla 4) que buscaban incorporar los tres componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) descritos en el contexto europeo como competencia: la capacidad demostrada para emplear el conocimiento, las habilidades y las capacidades sociales y/o metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal (Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeos, 2008).

Tabla 4. Tipos de indicadores que incluye el cuestionario PRO-CD

Tipos de indicadores	Descripción del ítem	Parametrización de respuesta
Indicadores de habilidad	Se pide al usuario/a que indique en qué medida se siente capaz de realizar una actividad descrita.	Escala Likert de cinco ítems: 1. Nada capaz. 2. Un poco capaz. 3. Medianamente capaz. 4. Bastante capaz. 5. Muy capaz.
Indicadores de actitud	Se pide al usuario/a que indique en qué medida está de acuerdo con un comportamiento descrito.	Escala Likert de cinco ítems: 1. Muy en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4. Bastante de acuerdo. 5. Muy de acuerdo.

Brecha de género en la competencia digital profesional: construcción y validación
inicial de un instrumento para su medición

Indicador de conocimiento	Se pide al usuario/a que responda a una pregunta de conocimiento sobre aplicaciones digitales y usos profesionales.	Campo abierto.
	Se pide al usuario/a que explique cómo realizaría una tarea concreta.	Campo abierto.
	Se pide al usuario/a que aporte un ejemplo de realización de una actividad.	Pregunta abierta de ejemplificación de uso aplicado.

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la Tabla 5 resume cómo se distribuyeron los tres tipos de indicadores en el instrumento.

Tabla 5. Distribución de indicadores tipo en cada bloque del cuestionario PRO-CD

Áreas competenciales	Indicadores de habilidad	Indicadores de actitud	Indicadores de conocimiento
Información digital	3	1	2
Comunicación y colaboración digital	5	1	1
Creación de contenido digital	4	1	1
Seguridad digital	4	2	1
Resolución de problemas digitales	4	2	1
Compromiso y desarrollo profesional	6	1	2
Totales	26	8	8

Fuente: elaboración propia

Para la creación de los indicadores competenciales se tomaron como ejemplo los indicadores y niveles de progresión presentes en los marcos competenciales e instrumentos analizados en la RSL y, de forma destacada,

los ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes descritos en la versión 2.2. del marco DigComp (Vuorikari et al., 2022).

En resumen, la estructura y contenidos del primer prototipo (V1) del cuestionario PRO-CD para la evaluación de la CDP fue fruto del análisis en profundidad de marcos e instrumentos usados en distintos contextos de estudio de la CDP para lograr producir un instrumento que reflejara las particularidades de los contextos profesionales en los que se desenvuelven las y los profesionales de alta cualificación.

2.3. Validación experta

Con la finalidad de validar el primer prototipo (V1) del cuestionario PRO-CD se recurrió a la técnica del juicio de expertos/as para obtener una valoración informada «de personas con trayectoria en el tema que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones» (Escobar-Pérez y Cuervo, 2008, p. 29).

Para llevar a cabo esta fase del estudio se invitó a un grupo de 13 expertos/as cuyos perfiles estuvieran relacionados con la competencia digital, los recursos humanos y la gestión del talento en entornos profesionales. La selección de los/las expertos/as se realizó según su perfil profesional y ámbito de conocimiento y se les pidió que evaluaran los 48 ítems del cuestionario de acuerdo a los criterios señalados por Lores-Gómez (2017):

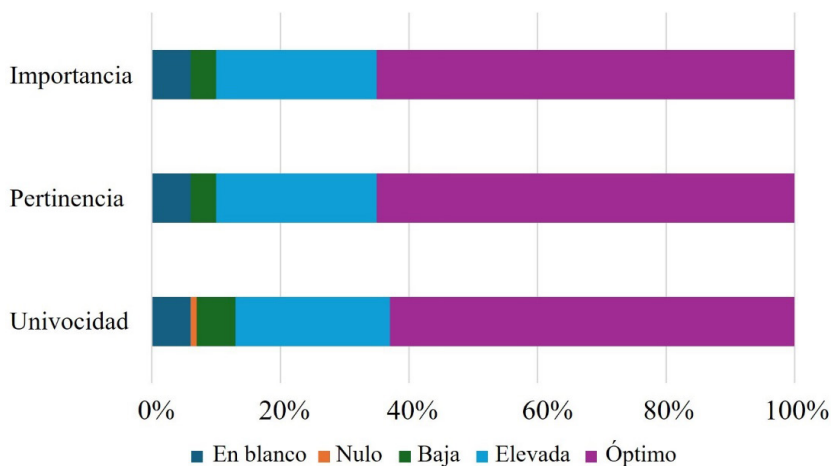
- Univocidad: referido al nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a posibles ambigüedades o interpretaciones del mismo.
- Pertinencia: descrito como la adecuación, idoneidad y relación del ítem con el objeto de estudio, es decir, si el ítem es suficientemente válido para proporcionar información de calidad sobre el objeto de estudio.
- Importancia: relacionado con la relevancia del ítem en el conjunto del instrumento.

Todos ellos se midieron mediante una escala Likert cuyas opciones de respuesta iban desde: Nula (1); Baja (2); Elevada (3); Óptima (4) junto con un espacio de respuesta abierta que permitía aportar observaciones cualitativas. Una vez obtenidos los resultados del panel experto se llevó a cabo un

análisis mixto que permitió analizar cada una de las respuestas y mejorar el instrumento.

En relación con los aspectos cuantitativos, los/las expertos/as realizaron una evaluación favorable de los ítems propuestos (se obtuvo entre un 74% y un 93% de valoraciones positivas) (Figura 2). Los/las 13 expertos/as otorgaron al instrumento elaborado una nota media de 3,4 sobre 4. Respecto a la desviación típica se obtuvo: univocidad (0,707), pertinencia (0,568) e importancia (0,568). Asimismo, también señalaron una serie de cambios a incorporar en las observaciones por ítem. Finalmente, se realizaron modificaciones menores como la redacción de algunos de los ítems, en algunos casos se solicitó la modificación de las opciones de respuesta y en dos ítems se modificó el tipo de pregunta (de cerradas a abiertas).

Figura 2. Resultados de la validación experta por criterios



Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos, se introdujeron modificaciones en la redacción de los indicadores dando lugar a una segunda versión del instrumento (V2).

2.4. Prueba piloto

Con el objetivo de analizar la validez de la estructura, los indicadores y escalas usadas en el instrumento (V2 del cuestionario) así como su usabilidad, se realizó una prueba piloto con una muestra de 30 personas.

La prueba se desarrolló con una versión *online* del cuestionario elaborada en Alchemer que se distribuyó a profesionales de alta cualificación. Los criterios para la selección de las personas en la prueba piloto se basaron en el desempeño profesional y su relación con posiciones de dirección organizacional o roles en los que se desarrollan tareas con responsabilidad ejecutiva. La identificación de estas personas se realizó a través de las redes profesionales del equipo investigador y se les contactó mediante correo electrónico.

Tras un período de recogida de datos realizado en dos etapas (del 9-11-22 al 8-1-23 y del 25-5-23 al 31-5-23) se procedió a realizar un análisis mixto de los datos recogidos. Por un lado, se efectuó un análisis cuantitativo descriptivo de los datos pertenecientes a las preguntas relacionadas con los indicadores de habilidad y actitud. Y, por otro, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información recogida en las preguntas abiertas.

3. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos en la prueba piloto permitió estudiar la usabilidad del cuestionario y la validez de sus contenidos.

3.1. Duración y formato del cuestionario PRO-CD

La Tabla 6 muestra el tiempo que dedicaron los usuarios y las usuarias en responder el cuestionario. El valor mínimo fue de 00:09:09 y el máximo de 14:43:54. Al analizar los tiempos de compleción se han identificado dos valores anómalos con tiempo de duración superior a las 6 horas. La explicación a estos datos es que se trataría de casos en los que se realizó el cuestionario en distintos momentos del día sin cerrar la sesión de navegación.

Excluyendo estos dos datos anómalos, los valores mínimo y máximo fueron de 00:09:09 y 01:16:34 respectivamente. El valor medio de dedicación fue de 00:24:55 y observamos que más de la mitad de los usuarios y usuarias, el 56,6%, completaron el cuestionario en un tiempo igual o inferior a los 20 minutos.

Tabla 6. Tiempo dedicado a la compleción del cuestionario PRO-CD en la prueba piloto

Tiempo de compleción	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 10 minutos	4	13,3%
De 11 a 20 minutos	13	43,3%
De 21 a 30 minutos	5	16,7%
De 31 a 40 minutos	1	3,3%
Más de 40 minutos	7	23,3%

Fuente: elaboración propia

En relación al uso de la herramienta hemos de observar que la totalidad de los usuarios y usuarias completaron el cuestionario sin reportar incidencias técnicas ni en el acceso ni en el desarrollo y cierre del mismo.

3.2. Datos sociodemográficos de las personas participantes

En el estudio piloto participaron un 70% de mujeres y un 30% de hombres. La media de edad de los y las participantes fue de 51 años siendo la edad menor 28 años y la máxima 67. Con relación al nivel de formación de los y las participantes, el 96,6% reportaron estudios superiores; y un 60% (n=18) de las personas participantes tienen formación en el ámbito de las ciencias sociales y afines (educación, periodismo y documentación, negocios y administración o derecho) y un 26,7% (n=8) en ámbitos STEM. En referencia a los años de experiencia profesional se observó que un 13,3% (n=4) de personas tenían menos de 10 años de experiencia profesional. El valor mínimo fue de 4 años, el máximo de 37 y la media de años se situó en los 22 (ver Tabla 7).

Tabla 7. Descripción de la muestra de la prueba piloto del cuestionario PRO-CD (n=30)

Género	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	21	70,0%
Hombre	9	30,0%
Edad	Frecuencia	Porcentaje
18-25	0	0,0%
26-35	4	13,3%

Brecha de género en la competencia digital profesional: construcción y validación
inicial de un instrumento para su medición

36-45	6	20,0%
46-55	13	43,3%
56-65	6	20,0%
Más de 65	1	3,3%
Nivel de formación	Frecuencia	Porcentaje
Educación Secundaria	1	3,3%
Formación Profesional/Ciclo Formativo de Grado Medio	0	0,0%
Licenciatura/Diplomatura/Ingeniería/Ingeniería técnica	9	30,0%
Máster/Postgrado	16	53,3%
Doctorado	4	13,3%
Área de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Formación general sin especialidad	1	3,3%
Educación	6	20,0%
Artes, humanidades y lenguas	0	0,0%
Ciencias sociales, periodismo y documentación	5	16,7%
Negocios y administración, derecho	7	23,3%
Ciencias naturales, químicas y físicas, y matemáticas	2	6,7%
Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)	6	20,0%
Mecánica, electrónica y otra formación técnica; industria y construcción	1	3,3%
Agricultura, ganadería, pesca, silvicultura y veterinaria	0	0,0%
Salud y servicios sociales	2	6,7%
Servicios	0	0,0%
Años de experiencia profesional	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	1	3,3%
De 6 a 10 años	3	10,0%
De 11 a 20 años	8	26,7%
De 21 a 30 años	13	43,3%
Más de 30 años	5	16,7%

Fuente: elaboración propia

3.3. Validez de escalas para indicadores de habilidad

El análisis de los resultados siguió con el estudio de la validez de los indicadores de habilidad; aquellos indicadores que pretendían evaluar las habilidades digitales de los y las participantes en tareas propias de contextos laborales de alta cualificación.

La Tabla 8 presenta la mediana, la media y desviación estándar de los indicadores de habilidad, ordenados por áreas competenciales. El análisis de estos datos permite identificar que los valores centrales de la dimensión 1 (Información digital) y la dimensión 5 (Resolución de problemas) son más altos que en la dimensión de Seguridad (dimensión 4). La desviación más alta (1,453) se produce en el indicador D3.24 y la más baja en el indicador D6.44 (0,939). Las medianas sugieren niveles medios a sólidos de competencia digital en diversas dimensiones, pero también resaltan áreas específicas donde podría ser necesario enfocarse para mejorar y desarrollar habilidades adicionales.

Tabla 8. Descriptivos de los resultados de los indicadores de habilidad

Indicadores de habilidad	Mediana	Media	Desviación estándar
Información digital			
D1.7	4,000	3,700	1,291
D1.8	4,000	3,900	1,062
D1.9	4,000	3,967	1,066
Comunicación y colaboración digital			
D2.13	5,000	4,200	1,031
D2.14	3,000	3,233	1,194
D2.15	3,000	3,133	1,167
D2.16	4,000	3,600	1,037
D2.17	4,000	4,033	1,159
Creación de contenido digital			
D3.21	4,000	3,767	1,104
D3.22	4,000	3,400	1,221

Brecha de género en la competencia digital profesional: construcción y validación
inicial de un instrumento para su medición

D3.23	3,500	3,233	1,406
D3.24	2,000	2,400	1,453
Seguridad digital			
D4.27	3,000	3,300	1,264
D4.28	3,000	3,333	1,241
D4.29	3,000	3,333	1,322
D4.30	3,000	3,233	1,104
Resolución de problemas digitales			
D5.34	4,000	3,567	1,165
D5.35	4,000	3,533	1,167
D5.36	4,000	3,567	1,357
D5.37	4,000	3,633	1,033
Compromiso y desarrollo profesional			
D6.41	4,000	4,000	0,947
D6.42	3,000	3,233	1,073
D6.43	4,000	3,467	1,137
D6.44	4,000	3,600	0,932
D6.45	3,000	3,267	1,048
D6.46	3,000	3,100	1,322

Fuente: elaboración propia

Se ha observado que la distribución de frecuencia de los indicadores de habilidad dibuja mayoritariamente una curva de progresión competencial creciente en todos los indicadores excepto en el caso del indicador D3.24

En resumen, se observa la validez de los indicadores y niveles de progresión usados en el cuestionario para obtener una visión comprensiva de la distribución de las habilidades y facilitar la interpretación y comparación de los resultados entre individuos o grupos.

3.4. Validez de escalas para indicadores actitudinales

Tras el análisis de los resultados de los indicadores relativos a habilidades se prosiguió con el estudio de la validez de los indicadores de actitudes.

La escala establecida para los indicadores que pretendían medir actitudes fue una escala Likert con cinco niveles de respuesta: Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), Bastante de acuerdo (4) y Muy de acuerdo (5).

Tabla 9. Descriptivos de los resultados de los indicadores de actitud

Indicadores de actitud	Mediana	Media	Desviación estándar
Información digital			
D1.10	4,000	3,967	0,765
Comunicación y colaboración digital			
D2.18	4,000	3,900	1,094
Creación de contenido digital			
D3.25	4,000	3,733	1,081
Seguridad digital			
D4.31	4,000	3,933	0,828
D4.32	4,000	3,567	0,935
Resolución de problemas digitales			
D5.38	4,000	4,000	0,830
D5.39	5,000	4,433	0,774
Compromiso y desarrollo profesional			
D6.47	4,000	3,600	0,932

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos revela, en términos generales, una tendencia positiva con medianas consistentes de 4,000 en la mayoría de los indicadores. La dimensión D5.39 (Resolución de problemas digitales) destaca con una mediana y media de 5,000 y 4,433 respectivamente, indicando un alto nivel de competencia en este aspecto. La comunicación y colaboración digital

presentan cierta variabilidad, evidenciada por una desviación estándar de 1,094 en el indicador D2.18. En seguridad digital, aunque las medianas son sólidas, se aprecia una mayor variabilidad en las respuestas, especialmente en el indicador D4.32. En términos de Compromiso y desarrollo profesional, se observa una variabilidad considerable con una desviación estándar de 0,932 en el indicador D6.47, indicando diversidad en las actitudes hacia este aspecto.

En resumen, se observa la validez de los indicadores de actitud y escala que permiten captar su distribución y facilitar la interpretación y comparación de los resultados entre individuos o grupos.

3.5. Análisis de indicadores agregados

Tras el análisis individualizado de los indicadores de habilidad y actitud, se realizó un análisis agregado por área competencial y global para facilitar la comparación de resultados. Para ello, la matriz de datos fue modificada para crear tres nuevas variables en cada una de las áreas competenciales a evaluar (Total Indicadores Habilidades, Total Indicadores Actitudes y Total Dimensión), y, una cuarta, general, Total CDP. La Tabla 10 muestra cómo fueron calculadas y la escala resultante.

Tabla 10. Descripción de los indicadores agregados

	Indicador	Descripción
Por área competencial	Total Indicadores Habilidades	Estas se calcularon a partir del sumatorio de los ítems que las componen y su normalización a base 10.
	Total Indicadores Actitudes	Estas se calcularon a partir del sumatorio de los ítems que las componen y su normalización a base 10.
	Total Área Competencial	Resultado de calcular la media de Total Indicadores Habilidades y Total Indicadores Actitudes en un área competencial.
Global	Total CDP	Resultado de calcular la media del indicador Total Área Competencial de las seis dimensiones evaluadas.

Fuente: elaboración propia

Los datos del indicador «Total Área Competencial» permiten observar las diferencias entre áreas competenciales (Tabla 11). Se observa que las mujeres tienden a destacar en «Información Digital», demostrando una mediana ligeramente superior a la de los hombres. En contraste, los hombres muestran una ventaja en «Comunicación y Colaboración Digital» y «Compromiso y Desarrollo Profesional», con una mediana superior. No se observan diferencias significativas en «Creación de Contenido Digital» y «Seguridad digital», donde ambos géneros presentan medianas similares.

Tabla 11. Diferencias de género en los indicadores de habilidad, de actitud y total por áreas competenciales

Información digital	Total Indicadores Actitudes		Total Indicadores Habilidades		Total Área Competencial	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Mediana	7,600	6,800	8,000	8,000	7,800	7,400
Valor mínimo	3,600	3,600	2,000	6,000	2,800	5,600
Valor máximo	10,000	8,800	10,000	10,000	10,000	9,400
Comunicación y colaboración digital	Total Indicadores Actitudes		Total Indicadores Habilidades		Total Área Competencial	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Mediana	6,500	7,500	8,000	8,000	6,750	7,750
Valor mínimo	2,000	3,000	2,000	4,000	2,000	3,500
Valor máximo	10,000	9,500	10,000	10,000	10,000	9,000
Creación de contenido digital	Total Indicadores Actitudes		Total Indicadores Habilidades		Total Área Competencial	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Mediana	6,500	6,000	7,000	8,000	7,000	7,000
Valor mínimo	2,500	3,500	4,000	4,000	4,500	3,750
Valor máximo	10,000	9,500	10,000	9,000	10,000	9,250
Seguridad digital	Total Indicadores Actitudes		Total Indicadores Habilidades		Total Área Competencial	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Mediana	7,500	8,000	9,000	8,000	8,000	8,000
Valor mínimo	4,500	3,000	6,000	5,000	5,500	4,000
Valor máximo	10,000	10,000	10,000	10,000	10,000	10,000

Compromiso y desarrollo profesional	Total Indicadores Actitudes		Total Indicadores Habilidades		Total Área Competencial	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Mediana	6,000	5,670	8,000	8,000	6,330	6,670
Valor mínimo	4,000	2,670	4,000	4,000	4,000	4,000
Valor máximo	8,330	7,330	10,000	8,000	9,170	7,670

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que los valores de las medianas son consistentemente superiores en los indicadores de habilidad por encima de los de actitud, excepto en el caso de la dimensión «Seguridad digital» en la que no hay diferencias en el caso de los hombres. Los valores máximos oscilan, mayoritariamente, entre el 8 y el 10; y los mínimos entre el 2 y el 6. Globalmente, estos resultados sugieren una competencia digital profesional más alta en el caso de las mujeres, como queda patente en el indicador Total CDP (Tabla 12) que se sitúa en 7,730 por encima del 7,030.

Tabla 12. Indicador de la Competencia Digital Profesional Total

CDP Total	Mujeres	Hombres	Global
Mediana	7,730	7,030	7,575
Valor mínimo	4,640	4,730	4,340
Valor máximo	9,860	9,010	9,860

Fuente: elaboración propia

3.4. Validez de los indicadores de conocimiento

El análisis de la validez de los contenidos de los indicadores de conocimiento tenía por objetivo principal valorar en qué grado y áreas competenciales el instrumento podía ser usado bajo un enfoque transversal, es decir, si el uso de la tecnología digital reportado por los y las participantes está directamente vinculado a la especificidad de su sector profesional o bien si se reportan usos y herramientas de uso general.

En este sentido, el análisis de las respuestas ha permitido observar una alta homogeneidad, tanto en los ámbitos de las herramientas de

comunicación, colaboración y creación digital referenciadas, así como en relación con las estrategias de búsqueda de información, en las que se ha observado una alta coincidencia en el empleo de herramientas de uso general (Tabla 13). El ámbito donde se da una alta disparidad es el de las tecnologías digitales para la innovación en procesos, productos o servicios donde un 30% de las estrategias reportadas son de tipo sectorial.

Tabla 13. Resumen de niveles de coincidencia en los indicadores de conocimiento

Dimensión	% respuestas	% coincidencia
D1. Herramientas digitales de búsqueda de información	100% de respuestas	66,6% de respuestas coincidentes en herramientas genéricas.
D2. Herramientas digitales para la comunicación y colaboración	100% de respuestas	Las tres herramientas más citadas representan el 100% de las respuestas y son de tipo genérico.
D3. Herramientas digitales para la creación de contenidos digitales	100% de respuestas	80,0% de respuestas coincidentes en herramientas genéricas.
D4. Estrategias o herramientas digitales para la gestión de contraseñas	100% de respuestas	Un 60% de coincidencia en el hecho de no usar ninguna herramienta digital para la gestión de contraseñas.
D5. Tecnología digital usada para innovar en proceso, producto o servicio.	96,6% de respuestas	Un 30% de los usos reportados son de carácter sectorial. De entre el 70% de herramientas de uso general, un 33% reportan el uso de aplicaciones de IA-automatización.
D6. Herramientas digitales para la organización de los contactos profesionales.	100% de respuestas	Las dos herramientas más citadas representan el 73,3% de las respuestas y son de naturaleza general.

Fuente: elaboración propia

3.6. Medición del nivel de competencia digital profesional

Los resultados del estudio han permitido establecer una escala de tres niveles de progresión de la CDP (Tabla 14) en la que el nivel competencial más alto se obtendría con un valor del indicador Total CDP de entre 8 y 10, puesto que se ha observado que en todos los indicadores de habilidad y actitud (excepto uno) los valores máximos se encontraban por encima de 8.

Tabla 14. Niveles de progresión de la CDP de acuerdo al cuestionario PRO-CD

Nivel de progresión de la CDP	Valor del indicador Total CDP
Nivel inicial	Entre 2 y 5
Nivel medio	Entre 5,1 y 7,9
Nivel avanzado	Entre 8 y 10

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Los resultados apuntan a que el cuestionario de evaluación de la CDP que ha sido objeto del presente estudio puede contribuir a ofrecer una descripción detallada de la competencia digital profesional tanto a nivel individual como a nivel agregado comparativo. A nivel individual, el cuestionario PRO-CD ofrece una fotografía multidimensional del nivel competencial personal y permite identificar fortalezas y áreas de mejora. A nivel agregado comparativo, el cuestionario puede resultar útil para medir la brecha de género en contextos profesionales de alta cualificación, tanto dentro de un mismo sector profesional como entre sectores.

Referente al contenido del instrumento, ha sido posible observar que las preguntas de conocimiento que se incluyeron en el cuestionario contribuyen a enriquecer los indicadores de autopercepción relativos a habilidades y actitudes, de forma que ayudan a triangular la información sobre un nivel más real de competencia, en línea con las indicaciones que se recogen en la Recomendación del Parlamento y el Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Atendiendo a la interrelación íntima entre aprendizaje, enseñanza y evaluación, en dicha recomendación se resalta la influencia que el diseño de la evaluación

competencial tendrá en la forma de aprendizaje y enseñanza de las competencias clave como la competencia digital. Así pues, la información que permite obtener el instrumento diseñado puede ser valiosa para personalizar programas de capacitación y desarrollo profesional, así como para informar estrategias de mejora continua en el ámbito de la competencia digital en un entorno profesional.

En relación con la medición del nivel de competencia digital profesional, los resultados del estudio han permitido establecer una escala de tres niveles de progresión de la CDP (Tabla 14). El establecimiento de tres niveles de progresión, en comparación a los ocho que describe el marco DigComp (2022), tiene por objetivo simplificar la interpretación de resultados a la amplia diversidad de usuarios y usuarias que podrían hacer uso de una herramienta de este tipo, tales como profesionales en activo, personas en situación de búsqueda activa de empleo, formadores, responsables de formación y desarrollo en empresas y organizaciones, tanto del sector público como privado (Kluzer et al., 2020).

Un hallazgo a destacar es la alta homogeneidad en las respuestas a las preguntas de conocimiento que se han estudiado de la prueba piloto. La alta coincidencia en las herramientas de comunicación, colaboración y creación digital referenciadas, así como en las estrategias de búsqueda de información y resolución de problemas descritas parece indicar que el cuestionario PRO-CD podrá ser utilizado en diversos sectores profesionales, confirmando la transversalidad de las dimensiones de la competencia digital (Sánchez-Canut et al., 2023).

Sobre la utilidad de un instrumento de CDP de orientación transversal, es preciso destacar que un instrumento de esta naturaleza permite completar la visión que ofrecen herramientas específicas, como por ejemplo, las múltiples existentes para la evaluación de la CDD, ya que al centrarse en la evaluación de aquellas áreas competenciales de la CDP, que son comunes a otras profesiones, se hace posible estudiar las diferencias de género entre sectores profesionales, su posible origen y formas de enfocar iniciativas y políticas para su reducción.

En relación a las limitaciones del estudio, este se ve limitado por el tamaño reducido de la muestra piloto (n=30) que no es suficientemente representativa de la población completa y limita la generalización de los resultados

a un contexto más amplio. También, se ve limitado por el sesgo de selección: la forma de selección (redes profesionales de las autoras) puede haber soslayado los resultados puesto que perfiles profesionales, grupos demográficos o características pueden no estar adecuadamente representados.

En este sentido, el estudio aquí reportado nos ha permitido observar aspectos que se deberán confirmar en una próxima fase de investigación en la que se lleve a cabo un estudio de fiabilidad y estabilidad con una muestra amplia que, de acuerdo con Black y Babin (2019) debería llegar, en este caso, a un mínimo de 480 individuos.

Este próximo paso, en el estudio de la fiabilidad y estabilidad del instrumento, deberá permitirnos comprobar si algunos de los resultados observados se reproducen también a mayor escala y en distintos sectores profesionales.

Otro aspecto a resaltar es el hecho de que la construcción de los contenidos haya tenido en cuenta las descripciones del marco DigComp (Vuorikari et al., 2022) asegurando una alineación con estándares internacionales reconocidos en competencia digital. Esto puede facilitar, en el futuro, la comparabilidad de resultados y promueve la consistencia en la evaluación de habilidades digitales.

Por último, las implicaciones que derivan del hecho de disponer de una herramienta para medir la CDP son diversas y potencialmente transformadoras. En primer lugar, facilita el diseño de acciones formativas personalizables, en base a las necesidades y niveles de competencia digital individuales, maximizando la eficacia de los programas de desarrollo profesional. En segundo lugar, puede contribuir a cerrar brechas de género en el ámbito profesional al permitir caracterizar los perfiles competenciales de hombres y mujeres e informar iniciativas de desarrollo de habilidades digitales para mujeres profesionales. En el ámbito de la investigación, puede permitir explorar las formas en que la competencia digital profesional interactúa con la dinámica de género y los factores subyacentes que contribuyen a las disparidades de género en la adquisición y aplicación de habilidades digitales.

5. CONCLUSIONES

El cuestionario PRO-CD es un instrumento para evaluar la competencia digital profesional en contextos de alta cualificación profesional. El instrumento

hace posible identificar las habilidades, actitudes y conocimientos en las seis dimensiones competenciales que caracterizan la competencia digital profesional, y las variables usadas en el bloque de datos sociodemográficos resultan útiles para realizar análisis comparativos a nivel de género, sector profesional o ambos. No obstante, la validación de los contenidos y usabilidad del cuestionario deberá completarse con un próximo estudio de la fiabilidad y estabilidad del constructo.

De acuerdo con lo que pretendemos medir con el instrumento, los resultados de esta muestra sugieren una competencia digital profesional ligeramente más alta en el caso de las mujeres; a diferencia de lo observado para la CD ciudadana en la que las mujeres siguen manteniendo una posición desfavorable frente a las competencias digitales de acuerdo a los informes del ONTSI (2023). Estudios posteriores con la herramienta PRO-CD con una muestra más amplia y representativa de la población a estudio nos va a permitir confirmar o no estos resultados.

Así pues, el estudio realizado y la continuidad en su análisis y desarrollo tiene el potencial de tener un impacto significativo al abordar necesidades específicas de capacitación en competencia digital para mujeres profesionales, ofreciendo herramientas y enfoques personalizados que pueden impulsar el éxito en programas de formación continuada y desarrollo profesional con el fin de reducir la brecha digital de género y sus impactos personales, profesionales y globales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- All Digital. (2021). *MyDigiskills*. <https://mydigiskills.eu/es/test>
- Bian, L., Leslie, S.J., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Black, W., y Babin, B. J. (2019). Multivariate data analysis: Its approach, evolution, and impact. En B. Babin y M. Sarstedt (Eds.), *The great facilitator: Reflections on the contributions of Joseph F. Hair, Jr. to marketing and business research* (pp. 121-130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-06031-2_16
- Calderón, D. (2023). Autoconfianza digital y desigualdad: los condicionantes sociotécnicos de la autopercepción sobre el nivel de competencias digitales

- entre la población española. En Fundació Ferrer i Guàrdia (Ed.), *La brecha digital en España. Conocimiento clave para la promoción de la inclusión digital* (pp.17-28). Fundació Ferrer Guardia. <http://bit.ly/3S8D80V>
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Cátedra.
- Cerezo, A. (2016). *Análisis de percepciones y necesidades formativas en tecnologías de la información y la comunicación en turismo. El caso de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11442>
- Chaker, R. (2020). Digital skills are predictors of professional social capital through workplace and social recognition. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), 23-50. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2020-2-2>
- Curtarelli, M., Gualtieri, V., Shater, J., y Donlevy, V. (2017). *ICT for work: digital skills in the workplace: final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/498467>
- Dasgupta, N., y Stout, J. (2014). Girls and Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: STEMing the Tide and Broadening Participation in STEM Careers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1, 21-29. <https://doi.org/10.1177/2372732214549471>
- de Greef, M., Segers, M., Nijhuis, J., Fond, J., van Groenestijn, M., van Hoek, F., van Deursen, A., Bohnenn, E., y Tubiing, M. (2015). The development and validation of testing materials for literacy, numeracy, and digital skills in a Dutch context. *International Review of Education*, 61(5), 655-671. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9519-4>
- Dobson, R., Variava, R., Douglas, M., y Reynolds, L. M. (2022). Digital competency of psychologists in Aotearoa New Zealand: A cross-sectional survey. *Frontiers in Digital Health*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fdgth.2022.951366>
- Escobar-Pérez, J., y Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- European Comission. (2024). *SELFIE: A tool to support learning in the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/selfie/about-selfie>
- European Committee for Standardization (CEN). (2014). *European e-Competence Framework version 3.0. A common European Framework for ICT Professionals in all industry sectors*.
- Generalitat de Catalunya. (2016). *Acreditación de competencias en tecnologías de la información y la comunicación*. http://actic.gencat.cat/web/content/07_difusio/documents/arxius/actic_english_general_presentation_201301.pdf

- Gobierno Vasco. (2019). *Test Ikanos*. <https://test.ikanos.eus/index.php/566697>
- Golz, C., Peter, K. A., Müller, T. J., Mutschler, J., Zwakhalen, S. M. G., y Hahn, S. (2021). Technostress and digital competence among health professionals in Swiss psychiatric hospitals: Cross-sectional study. *JMIR Mental Health*, 8(11), 1-11. <https://doi.org/10.2196/31408>
- Gómez-Meneses, F. E. (2014). Digital competence in auditing: Support or burden on the professional practice of auditors. *Cuadernos de Contabilidad*, 15, 135-151.
- Gómez-Trigueros, I. M. (2023). Validación de la escala TPACK-DGG y su implementación para medir la autopercepción de las competencias digitales docentes y la brecha digital de género en la formación del profesorado. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 75(4), 151-175. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100758>
- González, A.M., Vergés, N., y Martínez, J.S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, 73-90. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.159.73>
- Herbst, T. H. (2020). Gender differences in self-perception accuracy: The confidence gap and women leaders' underrepresentation in academia. *SA Journal of Industrial Psychology*, 46(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1704>
- Ibrohim, I., Purwaningsih, E., Munzil, M., Hidayanto, E., Sudrajat, A., Saefi, M., y 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>
- Instituto de Estadística de Cataluña (IEC). (2023). *Encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares en 2023*. <https://www.idescat.cat/novetats/?id=4773&lang=es>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). *Brecha digital de género*. <https://shorturl.at/W5aQ3>
- Kluzer, S., Centeno, C., y O'Keeffe, W. (2020). *DigComp at work (EUR 30166 EN)*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120376>
- Law, N., Woo, D., y Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. UNESCO-UIS. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>

- Lores-Gómez, B. (2017). *Estudio descriptivo del uso de las TIC en Educación Primaria como respuesta a la realidad educativa y social en la provincia de Castellón* [Tesis doctoral, Universidad CEU Cardenal Herrera]. CEU Repositorio Institucional. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/8737>
- Martínez, J. L., Castaño, C., Escot, L., y Roquez, A. (2020). *Nuestras vidas digitales: Barómetro de la e-igualdad de género en España*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades https://portal.mineco.gob.es/ca-es/comunicacion/Pagines/20200204_barometro_Vidas_digitales_Instituto_de_la_Mujer_y_Red_es.aspx
- Mateos-Sillero, S., y Gómez-Hernández, C. (2019). *Libro blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico*. Ministerio de Economía y Empresa. <https://spinaudiovisualhub.mineco.gob.es/content/dam/seteleco-hub-audiovisual/resources/pdf/LibroBlancoFINAL.pdf>
- Montero, J. A., Merino, F. J., Monte, E., Ávila, J. F., y Cepeda, J. M. (2020). Competencias digitales clave de los profesionales sanitarios. *Educación Médica*, 21(5), 338-344. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.02.010>
- Naciones Unidas. (2023). *Salvar la brecha de género en el ámbito digital*. Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado. <https://www.ohchr.org/es/stories/2018/07/bridging-digital-gender-divide>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI). (2023). *Tecnologías digitales en la empresa*. Red.es. <https://www.ontsi.es/es/publicaciones/tecnologias-digitales-en-la-empresa-2023>
- Parrado, G. (2023). Empleabilidad y aprendizaje a lo largo de la vida: la importancia de la competencia digital. En Fundació Ferrer i Guàrdia (Ed.), *La brecha digital en España. Conocimiento clave para la promoción de la inclusión digital* (pp.65-76). Fundación Ferrer Guardia. <http://bit.ly/3S8D80V>
- Pawlicka, A., Tomaszewska, R., Krause, E., Jaroszevska D., Choraś, D., Pawlicki, M., y Choraś, M. (2022). Has the pandemic made us more digitally literate? *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 14, 14721-14731. <https://doi.org/10.1007/s12652-022-04371-1>
- Periáñez-Cañadillas, I., Charterina, J., y Pando-García, J. (2019). Assessing the relevance of digital competences on business graduates' suitability for a job. *Industrial and Commercial Training*, 51(3), 139-151. <https://doi.org/10.1108/ICT-09-2018-0076>

- Punie, Y., y Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre. Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
- Rebollo-Catalán, Á., Mayor-Buzón, V., y García-Pérez, R. (2017). Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según el perfil laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 427-444. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.270881>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, de 30 de diciembre de 2006, 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 111, de 6 de mayo de 2008, 1-7. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01))
- Rosas, W. (2022). Digital competences of the industrial engineer in industry 4.0 a systematic vision. *Production*, 32, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0103-6513.20220028>
- Sánchez-Canut, S., Usart-Rodríguez, M., Grimalt-Álvaro, C., Martínez-Requejo, S., y Lores-Gómez, B. (2023). Professional Digital Competence: Definition, Frameworks, Measurement, and Gender Differences: A Systematic Literature Review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 8897227, 1-22. <https://doi.org/10.1155/2023/8897227>
- Sáinz, M. (2019). *La bretxa de gènere en l'àmbit de la tria d'estudis STEM i TIC*. *Nota d'Economia*, 105. Generalitat de Catalunya. Departament de la Vicepresidència i d'Economia i Hisenda. https://economia.gencat.cat/web/content/70_economia_catalana/arxius/publicacions_periodiques/nota_d_economia/ne-105/NE-105.pdf
- Stoet, G., y Geary, D. C. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 581-593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- UK Department for Education. (2018). *Essential Digital Skills Framework*. <https://www.gov.uk/government/publications/essential-digital-skills-framework>

- UK Department for Education. (2019). *The National Standards for Essential Digital Skills*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/660e6e-9b75831500114a4a08/National_standards_for_EDS.pdf
- Usart, M. (2023). Acceso a internet, uso de dispositivos y competencia digital autopercibida: diferentes aspectos de la brecha digital de género. En Fundació Ferrer i Guàrdia (Ed.), *La brecha digital en España. Conocimiento clave para la promoción de la inclusión digital* (pp.11-128). Fundació Ferrer Guardia. <http://bit.ly/3S8D80V>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., y de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: a systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., y de Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., y de Haan, J. (2020). Measuring the levels of 21st-century digital skills among professionals working within the creative industries: A performance-based approach. *Poetics*, 81, 11-14. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2020.101434>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wang, M. T., y Degol, J. L. (2017). Gender Gap in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Current Knowledge, Implications for Practice, Policy, and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 29(1), 119-140. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x>
- World Economic Forum. (2020). *Global Gender Gap Report*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf

Monsters Among Us: In What Ways Can the Viral Jubilee's Trans Debate Video Contribute to Educational Discussions?

Monstruos entre nosotros: ¿de qué maneras puede el video viral del debate trans de Jubilee contribuir a las discusiones educativas?

SHENG-HSIANG LANCE PENG

Author / Autor:

Sheng-Hsiang Lance Peng
University of Cambridge, United Kingdom
shp48@cam.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0003-1825-6146>

Submitted / Recibido: 30/01/2024

Accepted / Aceptado: 29/08/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

Peng, S.-H. L. (2025). Monsters Among Us: In What Ways Can the Viral Jubilee's Trans Debate Video Contribute to Educational Discussions? *Feminismo/s*, 45, 173-204.
<https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.07>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Sheng-Hsiang Lance Peng

Abstract

This article leverages Jubilee's viral YouTube video featuring conservative and liberal trans individuals debating as a means to promote the integration of e-materials in discussions about the entitlements and human worth of trans communities, with special attention to vital rights like toilet access and including nonbinary persons. Using perspectives informed by hauntology and monster theory, I contend that educators can benefit from these conceptual frameworks. Hauntology is a philosophical concept introduced by Jacques Derrida, focusing on the idea of the persistence of the past within the present and the impact of forgotten or repressed histories on contemporary culture. It explores how the «spectres» of past events and ideologies continue to influence and haunt current social and cultural contexts. Monster theory, on the other hand, is a framework developed by Jeffrey Jerome Cohen that examines how monsters in literature and folklore serve as symbols for societal anxieties and cultural conflicts. It interprets monsters as embodiments of societal fears, otherness, and transgressions, bringing to light key elements

of cultural norms and human psychology. Both present viewpoints on looking into how the past and cultural anxieties shape our present realities. The discussion in this paper includes pedagogical tools that address transgender experiences, such as the seven facets of Socratic seminars designed to foster conversations on cosmopolitan ideals of diversity. Additionally, the value of guiding students to consistently question «who, where, and why» is emphasised, with a focus on how a monstrous lens can contribute to the enhancement of developmental learning experiences. This article addresses both educators and enthusiasts of gender perspectives, advocating for teaching environments that enable students to explore a world beyond societal expectations. It also appeals to those interested in hauntology and monstrous lens theory, encouraging the integration of these theories to advance educational development.

Keywords: educators; trans communities; e-materials in education; ideological differences; pedagogical tool; hauntology; monster theory; monstrous other.

Resumen

Este artículo aprovecha el video viral de YouTube de Jubilee, que presenta a individuos trans conservadores y liberales debatiendo, como un medio para promover la integración de materiales digitales en discusiones sobre los derechos y el valor humano de las comunidades trans, con especial atención a derechos vitales como el acceso a baños e incluyendo a personas no binarias. Utilizando perspectivas informadas por la hauntología y la teoría de los monstruos, sostengo que los educadores pueden beneficiarse de estos marcos conceptuales. La hauntología es un concepto filosófico introducido por Jacques Derrida, que se centra en la persistencia del pasado en el presente y en el impacto de historias olvidadas o reprimidas en la cultura contemporánea. Explora cómo los «espectros» de eventos e ideologías pasadas continúan influyendo y acechando los contextos sociales y culturales actuales. La teoría de los monstruos, por otro lado, es un marco desarrollado por Jeffrey Jerome Cohen que examina cómo los monstruos en la literatura y el folclore sirven como símbolos de ansiedades sociales y conflictos culturales. Interpreta a los monstruos como encarnaciones de los miedos sociales, la otredad y las transgresiones, destacando elementos clave de las normas culturales y la psicología humana. Ambas perspectivas permiten analizar cómo el pasado y las ansiedades culturales moldean nuestras realidades presentes. La discusión en este artículo incluye herramientas pedagógicas que abordan las experiencias transgénero, como los siete aspectos de los seminarios socráticos diseñados para fomentar conversaciones sobre ideales cosmopolitas de diversidad. Además, se destaca el valor de guiar al alumnado a cuestionar constantemente «quién, dónde y por qué», centrándose en cómo una lente monstruosa puede contribuir al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje en desarrollo. Este artículo está dirigido tanto a educadores/as como a entusiastas de las perspectivas de género, abogando por entornos de enseñanza que permitan al estudiantado explorar un mundo

más allá de las expectativas sociales. También apela a aquellas personas interesadas en la hauntología y la teoría monstruosa, fomentando la integración de estas teorías para avanzar en el desarrollo educativo.

Palabras clave: personal docente; comunidades trans; materiales digitales en la educación; diferencias ideológicas; herramienta pedagógica; hauntología; teoría de los monstruos; la otredad monstruosa.

1. TRANS CONTEXTS: CONSERVATIVES VS LIBERALS

On 8 October 2023, Jubilee, a digital media company specialising in fostering human connections through thought-provoking YouTube content, released a compelling video titled «Trans Conservatives vs Trans Liberals | Middle Ground» (Figure 1). The video quickly went viral, igniting intense debates across the Internet (Morishita, 2023). Jubilee has established a reputation for its «Middle Ground» series, wherein they bring together individuals from opposing sides of various contentious topics, such as LGBTQ+ and former LGBTQ+ members, capitalists and communists, and Israelis and Palestinians. Their videos' objectives are to foster constructive dialogue and seek common ground amid differing perspectives. In this article, I aim to look into Jubilee's trans debate video, highlighting the educational insights gleaned from the conversations among these transgender individuals featured in the video. This article uses an interpretative approach, analysing the video through a conceptual framework informed by relevant studies on the topics discussed. It asserts that the dialogues depicted in the video furnish lessons and perspectives pertaining to the dimensions of transgender identities, alongside the broader societal and gender discourses enveloping them.

Figure 1. Trans Conservatives vs Trans Liberals | Middle Ground



Source: Jubilee, 2023: https://youtu.be/wSar7j_1MtM?si=E2AmUU-cPP-mBoZ2

A survey by the Pew Research Centre highlights a lack of public consensus regarding the societal implications of increased social acceptance of transgender individuals, despite a growing number of United States adults reporting knowing someone who is transgender (Brown, 2022). The survey, part of a comprehensive study covering various social and political issues, found that approximately 38% of Americans view greater acceptance of transgender people as beneficial for society, while 32% perceive it as detrimental, and 29% hold a neutral stance. Notably, there exists a significant disparity in opinions between Republicans and Democrats, as well as within key demographic groups. Democrats and those leaning towards the Democratic Party support greater acceptance, with 59% viewing it positively. Conversely, a majority of Republicans and Republican-leaning individuals (54%) regard it negatively. Ideological differences further exacerbate this divide, with 75% of liberal Democrats seeing increased acceptance as positive, compared to only 45% of moderate or conservative Democrats. In contrast, 65% of conservative

Republicans consider it harmful, contrasting sharply with the 6% of liberal Democrats who share this sentiment.

Acknowledging that trends in the United States may not align with global patterns, a survey conducted by Flores et al. (2016) sheds light on attitudes towards transgender rights across 23 countries, involving 17,105 adults. Spain, Sweden, and Argentina emerged as leaders in supporting transgender rights, while Russia, South Korea, and Poland ranked lowest in this regard. The study also revealed that younger individuals, women, those with higher education levels, and individuals with higher incomes tend to be more supportive of transgender rights.

Hauntology, a concept popularised by Derrida (1994), examines the enduring presence of the past within the present. This notion suggests that the past continues to «haunt» and, as argued by scholars such as Bauserman (2023) and Lorek-Jezińska and Więckowska (2017), greatly influences contemporary social, cultural, and political dynamics. From a hauntological perspective, the fluctuating attitudes towards transgender individuals throughout history can be interpreted as a manifestation of societal anxieties and uncertainties surrounding gender identity and expression. Touching upon the societal inclusion of transgender individuals, the Pew Research Center survey illustrates a haunting absence of consensus regarding the societal implications of increased acceptance of transgender individuals in the United States. Despite a growing familiarity with transgender communities among the populace, a significant portion remains ambivalent or resistant to their integration into society. This lack of unanimity is underscored by the divide between political affiliations, with Democrats generally supporting greater acceptance while Republicans tend to oppose it. Within the Democratic Party itself, ideological differences further fracture opinions, revealing a haunting spectre of discord within the ostensibly unified front.

Additionally, the monstrous perspective, from Cohen's theory (1996), examining the formation and interpretation of the «monstrous» within cultures, encompasses individuals, collectives, or concepts deemed abnormal, menacing, or deviant. This lens illuminates how societal divisions forge «others», portraying transgender individuals as disruptive or alarming to the established norms and structures. Moreover, Flores et al.'s 2016 survey provides a global perspective on attitudes towards transgender rights, revealing

a spectrum of acceptance that varies widely from nation to nation. This survey highlights demographic trends, indicating that individuals in younger age brackets, women, and those with elevated educational attainment and income levels are more likely to embrace transgender rights. This suggests a generational shift towards a more inclusive worldview, albeit one that is still haunted by the spectre of prejudice and discrimination. Ultimately, these surveys serve as spectral echoes of societal attitudes towards transgender individuals, revealing the lingering presence of fear, uncertainty, and resistance alongside the gradual emergence of acceptance and understanding.

Returning my focus to the United States, as this video unfolds within its borders, there exists a disquieting reality for LGBTQ+ individuals residing in regions characterised by staunch conservatism. According to the World Population Review (2024), regions such as Wyoming and West Virginia are characterised by sentiments of stigma and alienation that pervade social landscapes. This sense of displacement, as documented by Lick et al. (2012), is palpably felt in conservative states, where prevailing attitudes favour the prohibition of same-sex marriage and the exclusion of non-heterosexuals from public education spheres. The haunting spectre of societal rejection prompts a form of selective migration, compelling LGBTQ+ individuals to seek refuge in locales where acceptance and a sense of belonging are more attainable—a phenomenon elucidated by Motyl et al. (2014). There is also a spectral exodus occurring, with LGBTQ+ individuals metaphorically fleeing the confines of conservative communities in pursuit of more inclusive environments, as hinted at by Smart and Klein (2013). However, this spectral migration perpetuates a disheartening cycle, as the departure of LGBTQ+ individuals from the conservative enclaves exacerbates the dearth of opportunities for meaningful cross-cultural interaction within these communities, further entrenching ideological divides.

Examined through the lens of the monstrous, the concept of ideological migration unfolds as a disconcerting phenomenon. It involves the transition of individuals or groups from one ideological position to another, typically influenced by shifts in societal norms, political landscapes, or personal convictions. This migration underscores the fragmentation of societal unity along what Vannoy and Dubeck (1998) termed «ideological fault lines» (p. 49), as individuals seek out communities or belief systems that better

resonate with their values or identities. From these readings, it can be concluded that ideological migration signifies a major societal shift, highlighting the altering context of beliefs and values and the resulting polarisation within communities. The distinction between Red America, representing conservative ideologies, and Blue America, emblematic of liberal ideologies, becomes increasingly clear as individuals participate in self-segregation. This phenomenon, as elucidated by Schmader and Sedikides (2018), describes the voluntary tendency of individuals to segregate themselves into groups or communities that share similar political and social beliefs. This process results in the creation of increasingly homogeneous social circles that are aligned with specific ideologies. This monstrous polarisation not only perpetuates the marginalisation of LGBTQ+ individuals within conservative strongholds but also exacerbates the socio-political fragmentation of the nation. The rejection of divergent perspectives creates a monstrous «othering» of those who do not conform to prevailing norms, perpetuating a cycle of exclusion and division that corrodes the fabric of society.

Drawing from Cohen's perspectives (1996), it would seem that the haunting spectres of ideological intolerance and societal rejection play an important role in the monstrous transformation of the American landscape. Cohen's seminal work enquires into the knottiness of societal perceptions of the monstrous, exploring how societal anxieties and fears manifest in the form of ideological intolerance and social rejection. By applying Cohen's framework, I propose that we explore how these haunting phenomena not only perpetuate division but also worsen existing ideological divides, ultimately leading to increased social discord and alienation within American society. Hence, incorporating Cohen's perspectives contributes to a more complete grasp of the tangles involved in the monstrous reshaping of the American landscape, underlining the importance of tackling these issues and their widespread implications without delay.

2. EXAMINING THE CONVERSATIONS IN THE DEBATE THROUGH EDUCATIONAL PERSPECTIVES

After providing contexts, I aim to go deeper into the conversations within the debate, using educational perspectives. In the Jubilee trans debate video,

the dialogue usually follows a structure involving participants taking turns to articulate their sentiments regarding statements pertaining to public perceptions or personal beliefs, such as «I support the transgender military ban» (16:46) or «doctors are manipulating trans medical care» (59:06). At times, the atmosphere becomes charged with intensity as certain participants express views that vehemently oppose those of others, prompting interruptions from those who strongly disagree and feel compelled to interject. In the subsequent discussions, I will focus on four sections of conversation clips between conservative and liberal transgender participants to explore how educators across all levels of education can use these exchanges, or the debate video itself, as educational resources to facilitate discussions on gender perspectives, ideologies, and attitudes.

2.1. Global openness in defiance of dominant systems

The initial thematic discussion, beginning at 10:07, centres on the assertion that «it is a safety concern for trans women to share a female restroom»:

Blaire (conservative): No, it's just interesting. I thought this was a trans debate. That's what I thought.

[The participants talk over each other]

Blossom (liberal): Non-binary people are– Fall under the transness umbrella.

Alexander (liberal): Yeah, so I don't know. Maybe you could educate yourself a little bit on that.

Blaire (conservative): I think I could educate you.

Alexander (liberal): And maybe then you would figure out– You know, what the reality is and what transsexual means so. ... Well, because it's not a debate about who is really trans and who is not.

Blaire (conservative): It can be.

In this exchange, illuminated through the monstrous lens, we witness the unfolding of power dynamics and ideological tensions between Alexander and Blaire within the transgender community. Alexander asserts the inclusivity of non-binary individuals within the transgender umbrella, emphasising the many-sided elements of gender identity and advocating for a

broader understanding and acceptance of gender expressions. However, Blaire's response reveals a manifestation of normative monstrous constructs, wherein non-binary identities are systematically marginalised and excluded. Blaire's reluctance to acknowledge the validity of non-binary experiences as integral to the transgender narrative underscores the perpetuation of hegemonic power structures that prioritise binary gender norms, while dismissing the lived realities of non-binary individuals as inconsequential deviations from the normative framework upheld by conservative ideologies.

Examining the marginalisation and exclusion of non-binary identities through Cohen's monster culture theory reveals a firmly established cultural prejudice that perpetuates intersectional systems of oppression. Cohen (1996) argues that monsters are cultural constructs that embody societal fears, anxieties, and taboos. They exist at the boundaries of what is considered normative, and their existence is a direct challenge to the established social order. Non-binary individuals, whose identities transcend traditional gender binaries, can be seen as «monstrous» figures in this context, not because they are inherently frightening, but because their existence disrupts the rigid, binary understanding of gender that underpins much of Western society. Moreover, critical voices in feminist and queer theory provide additional explanation for the mechanisms behind these monstrous constructs. For instance, Butler (2006) argues that gender is performative, meaning that societal norms dictate the acceptable ways of performing gender. Non-binary individuals, by refusing to conform to these norms, are positioned as outsiders, or «monsters», within this framework. Butler's concept of performativity aligns with Cohen's notion of the monster as a cultural body that challenges and destabilises normative boundaries.

To further explore the connection between monsters and marginalised narratives, Halberstam (1995) in *Skin Shows: Gothic Horror and the Technology of Monsters* expands on Cohen's ideas by exploring how societal fears are projected onto marginalised bodies. Halberstam contends that the representation of monsters in literature and film often reflects deeper anxieties about race, gender, and sexuality. The portrayal of non-binary individuals as monstrous in contemporary culture can thus be seen as a reflection of societal fears about the fluidity and ambiguity of gender. Furthermore, Wilchins (2010) in *Queer Theory, Gender Theory* emphasises that the marginalisation

of non-binary identities is not merely a spin-off of misunderstanding or fear but is a deliberate outcome of intersectional systems of oppression designed to maintain the status quo. Wilchins' work highlights the importance of deconstructing these systems and advocating for a more inclusive understanding of gender that goes beyond binary classifications. In light of these critical perspectives, the systematic marginalisation and exclusion of non-binary identities are revealed to be the result of deeply entrenched interlocking layers of injustice. These systems work in concert to maintain hardline gender dichotomies and to exclude those who do not conform. The concept of monstrous constructs should therefore be well-argued and substantiated with an understanding of both Cohen's monster theory and the broader context of intersectional oppression.

Going back to the individual at the Jubilee trans debate video, Blaire's insistence on restricting the debate to a limited scope serves as a manifestation of normative monstrous constructions, wherein inflexible definitions of transgender identity are enforced to maintain hierarchical power dynamics and uphold conservative ideologies. By trying to omit non-binary people from the transgender spectrum, Blaire perpetuates the harmful idea of a strict binary gender system, where those who don't fit into the conventional male-female categories are consistently pushed aside and delegitimised. Blaire's interruption and condescending tone towards Alexander further spotlight the power interactions in effect, wherein conservative voices seek to assert dominance and control over the narrative surrounding transgender identities, while marginalising dissenting voices and perpetuating exclusivist ideologies that prioritise normative constructions of gender. The occurrences featured in the video are reflective of broader societal phenomena. For instance, Gillig et al. (2018) underscore the influential role of entertainment narratives in shaping attitudes toward marginalised transgender groups, emphasising the significance of emotion in contentious discussions and exploring their broad social, political, and public health ramifications. Hughto et al. (2021) reveals that combatting the negative impact of widespread media messages on transgender mental health and stigma demands comprehensive interventions operating at multiple levels. Also, Flores et al. (2023) propose that narratives possess a capacity to influence policy attitudes and beliefs, suggesting a departure from traditional framing-based

explanations and hinting at distinctive causal mechanisms underlying attitude shifts.

In contrast, Alexander's insistence on the inclusion of non-binary individuals challenges normative monstrous constructs by advocating for a more expansive understanding of transgender identity. By emphasising the importance of recognising and validating gender expressions, Alexander disrupts the hegemonic power structures perpetuated by conservative ideologies and challenges the hierarchical binary system that routinely marginalises non-binary voices. However, the resistance encountered from Blaire highlights the nature of conservative ideologies within the transgender community and underlines the ongoing struggle to dismantle normative monstrous constructs of exclusion and marginalisation. The engagement between these two is markedly essential, as Davidson (2007) observes: «the contentious politics of inclusion and exclusion expressed by activists who rejected the unity of the category transgender remain significant for assessing what is at stake for trans activism and the trans movement» (p. 67). It can be inferred that as long as Blaire and Alexander's narratives and rebuttals engage, conversations will persist, fostering potential progress. As a result of Alexander's work, we glimpse the potential for change within the transgender discourse, as efforts to challenge normative monstrous constructions pave the way for greater inclusivity and recognition of diverse gender identities within the broader social fabric. The lynchpin of this proposition resides within the scholarly discourse established by Berlant (2009). In conversations within trans communities about navigating societal normativity, Berlant (2009) captures the fraught relationship between normativity and well-being, stating that we «assume our position as subjects in a normative social world and therefore it is in us as a structuring condition for apprehending anything, and our literacy in normativity constitutes the measure of our competence at being humans» (p. 263). This standpoint emphasises the struggle trans individuals encounter as they manoeuvre through a societal environment where their comprehension and approval are dependent on conventional norms. Berlant also looks deeper into the notion that societal norms have a multifarious twofold nature, potentially endangering well-being while concurrently offering what appears to be a stable framework for navigating existence. This highlights the knotty relationship transgender individuals have with societal

norms, wherein the same structures that pose risks to their well-being can also provide a sense of stability in their lives (Roen, 2019).

Here, I pause to contemplate how «monstrous constructions» differ from the application of an intersectional framework within this article and in the context of transgender discourse. While both engage with identity formation and social stratification, they diverge in their conceptual underpinnings and implications. Embedded within the discourse of monster culture are narratives that frequently reinforce binary dichotomies and uphold normative constructs of identity, relegating marginalised communities to the periphery of monstrosity due to their divergence from established societal norms. This representation often serves to essentialise and dehumanise these communities, therefore fortifying prevailing power differentials and perpetuating «acts of demonisation, marginalisation, victimisation, invisibilisation, or exclusion» (Beyer et al., 2019, p. 12). Conversely, the adoption of an intersectional standpoint engenders a more sophisticated perception of identity and social inequity. Rooted in the acknowledgment of the interconnectedness of axes of identity—including race, gender, sexuality, and class—intersectionality recognises the dimensions of individuals' identities that influence their societal encounters. By prioritising the experiences of marginalised groups and acknowledging the complicatedness of identity, an intersectional framework challenges the oversimplified and exclusionary narratives perpetuated by monster culture. Furthermore, it endeavours to dismantle structures of power and privilege by identifying and addressing the amalgamated features of oppression experienced by marginalised individuals (Collins, 2000; Yuval-Davis, 2015).

Enquiring deeper into the discourse surrounding these concepts, the historical and cultural contexts in which they emerge and operate play a role in shaping their trajectories. Monster culture, with its roots in folklore, mythology, literature, and popular media, has long served as a repository for societal fears, anxieties, and prejudices. These cultural narratives yield considerable authority over how individuals perceive themselves and others within society, reinforcing hierarchical structures—«individual interactions thus reinforce the social roles that individuals occupy and perform» (Strand & Cohen, 2021, p. 12). Conversely, the emergence of intersectional theory represents a critical intervention within academic disciplines, challenging

existing modes of knowledge production and offering a skeleton for understanding and addressing identity and inequality within contemporary society. In navigating identity and social inequality, it is necessary to deal with the tensions between these two frameworks. While monster culture reflects and reinforces existing power dynamics and social hierarchies, the adoption of an intersectional standpoint offers a lens through which to deconstruct these systems of oppression—galvanising one to question «what knowledge is and how it is produced to organise all endeavours to understand the social world, whether we recognise the epistemological underpinnings of our efforts or not» (Hesse-Biber, 2014, p. 15). By interrogating the intersectional nature of oppression and privilege, one is then pushed to engage in ongoing dialogue and critical reflection, with the aim of contributing to more equitable social change.

2.2. ECHOES UNDER THE TRANSGENDER UMBRELLA

Barad's «undoing the future» perspectives (2017) propose a concept that challenges linear notions of time and causality, suggesting that the past, present, and future are entangled and co-constituted through ongoing intra-actions. During their presentation at the Barnard Center for Research on Women seminar (2018), at the timestamp of 1:24:43, Barad argues that the future is not predetermined but emerges from the entanglements of social, cultural, and material forces. In this article, I advance the idea that in education, undoing the future invites educators to examine how present actions and discourses shape and constrain future possibilities, while also recognising the potential for change through intentional interventions. Within this educational framework, students can be guided to scrutinise the interactions among the participants, discerning the ways in which normative monstrous constructs perpetuate exclusion and marginalisation within the transgender community. Educators can encourage students to reveal the core hegemonic power structures at play, spotlighting how conservative ideologies reinforce binary gender norms while simultaneously marginalising non-binary identities.

Echoing and transitioning forward, Sasha asserts their opinion on the notion that «non-binary individuals should not be considered under the transgender umbrella» at 49:33:

Sasha (liberal): I think it would be really hard for a cis person to truly imagine what it's like to be trans and what it's like to live with that and be born that way. And I'm not non-binary and so I really cannot picture what it would, 'cause I'm a binary trans person (meaning a transgender person who identifies strictly as either male or female). I can't imagine what it's like to be in between that. But just like how the cis person can't really truly understand that it doesn't mean that it's not a thing and it's not real. And I really believe that we have like, 85 years, like, on this Earth and like so many people spend so much time being like, sad and uncomfortable in their bodies. And if we were just all comfortable, like, if somebody like wants to go by a name and like, dress a certain way and they are saying, «This makes me so comfortable, this is what makes me happy», there is no reason they shouldn't do that. And my God, there is no reason why we should say, «Well you're not a part of this 'cause like, this is us and like, this is whatever». ... And yeah, like, let's be a happy family. My God let's all just be happy. That's my vibe.

Through hauntological viewpoints, Sasha's opinion on the inclusion of non-binary individuals under the transgender umbrella offers an enquiry into gender identity and the haunting spectres of societal norms and expectations. Sasha begins by acknowledging the built-in challenge for cisgender individuals to fully grasp the lived experiences of transgender individuals (Moolchaem et al., 2015), emphasising the challenge of empathising with identities that fall outside the binary framework. Sasha's recognition of their own limitations as a binary transgender person highlights the haunting absence of understanding and recognition for those who exist outside traditional gender norms. Furthermore, Sasha looks into the spectre of societal expectations and the pervasive sense of discomfort and sadness experienced by many individuals who do not conform to societal gender norms. The haunting presence of societal pressures to adhere to binary gender roles perpetuates a cycle of anguish and disconnection from one's authentic self. Sasha's plea for acceptance and affirmation of individuals' autonomy to express their gender identity reflects a recurrent desire for liberation from the constraints of normative gender expectations.

In Sasha's vision of a harmonious «happy family», there is a haunting longing for inclusivity and acceptance, where individuals are free to authentically express themselves without fear of judgment or exclusion. This vision echoes the spectres of societal norms and expectations that have historically marginalised and silenced non-binary individuals, relegating them to the periphery of the transgender community. Sasha's call for unity and celebration of diversity embodies a haunting aspiration for a future where all individuals are embraced and affirmed in their identities, transcending normative gender binaries. Ultimately, Sasha's opinion serves as a sobering reminder of the ongoing struggle for recognition and acceptance faced by non-binary individuals within society. Through their reflections, Sasha invites us to confront the spectres of normativity and exclusion, urging us to envisage a future where all individuals are free to live authentically and joyfully, unfettered by the lingering constraints of societal expectations.

Cosmopolitanism (Appiah, 2007), a philosophical concept rooted in the idea of embracing global citizenship and promoting universal human values, offers a compelling basis through which educators can engage with Sasha's notion of inclusivity and acceptance within society. At its core, cosmopolitanism advocates for the recognition of the dignity and worth of all individuals, transcending cultural, national, and ideological boundaries. In teaching principles, educators can use Sasha's perspective as educational material to foster discussions on the notion of «order» in society and the feasibility of achieving a «happy family» outlook. By incorporating cosmopolitanism into the curriculum, educators can encourage students to critically examine the societal norms and structures that dictate notions of order and belonging. Sasha's advocacy for inclusivity challenges the traditional boundaries of identity and belonging, prompting students to question the hierarchies and exclusions within societal systems. Through dialogue and reflection, students can explore the ways in which cosmopolitan ideals of diversity and tolerance intersect with notions of societal order and cohesion.

Experiential learning methods, which involve learning through active participation and reflection, such as Socratic seminars, debate discussions, and collaborative projects, can be used to facilitate critical engagement with Sasha's notion and its implications for society. Socratic seminars, as demonstrated by Polite and Adams's research (1997), provide a platform for students

to engage in open-ended dialogue, questioning assumptions and exploring perspectives on the feasibility of achieving a «happy family» outlook. Debate discussions allow students to articulate and defend their viewpoints, fostering critical thinking and argumentation skills as they navigate cosmopolitan ideals in the context of societal order. Collaborative projects also enable students to research and analyse real-world examples of cosmopolitanism in action, demonstrating how communities can coexist harmoniously despite cultural, ideological, and social differences.

From the perspective of educational theory, and building on Mangrum's contribution (2010), the view presented is that seven aspects of Socratic seminars are capable of producing conversations about cosmopolitan ideals of diversity:

1. **Choosing texts:** Select texts that explore perspectives, with a focus on cosmopolitan ideals and transgender experiences relevant to education. Ensure these texts encourage multiple interpretations and provoke discussions about diversity and inclusivity, specifically addressing the experiences and challenges faced by transgender individuals. Additionally, consider incorporating forms of media, not just written documents, to enrich the dialogue.
2. **Preparation before the seminar:** Educators should engage with the text before the Socratic seminar. This involves reading and reflecting on the content, particularly considering its relevance to cosmopolitan ideals of diversity in education and transgender perspectives. Such preparation ensures that participants are ready for in-depth discussions during the seminar.
3. **Establishing objectives:** Educators should establish personal objectives to enhance the quality of the discussion. Examples of these objectives include listening, giving everyone an equal opportunity to speak, and posing questions to the group. Additionally, the group should set collective goals based on previous seminar experiences to improve overall participation and engagement.
4. **Guiding queries:** Queries are crafted to be open-ended, reflective, and succinct. Three types of queries are employed: introductory, pivotal, and reflective. Typically, a single introductory query initiates

the dialogue, drawing out key themes related to diversity and transgender experiences. Subsequently, a minimum of three pivotal queries follows, prompting participants to explore the text through a lens of diversity and inclusivity, particularly addressing transgender angles. Finally, a reflective query encourages educators to personalise the conversation, considering how it relates to their own teaching practices and understanding of diversity in education.

5. **Leading discussions:** The educators prompt discussions, explore deeper understanding, bridge concepts, and propel the conversation forward. This role may be assumed by a member of the local school community or district administration, or through collaboration with transgender communities to allow direct engagement of transgender individuals with students.
6. **Reflection:** After the discussion concludes, each participant evaluates their personal objectives related to behaviour. Furthermore, group members deliberate on their progress towards the collective goal, identifying areas for improvement. One of these identified areas will be chosen as the group's objective for the next Socratic seminar.
7. **After-discussion contemplation:** Students interact with the dialogue through homework assignments, typically in written form. These tasks encourage contemplation on the subject of cosmopolitan diversity and transgender inclusion, requiring some form of action.

As «Socratic seminars are structured conversations about selected texts and the important ideas imbedded within them» (Mangrum, 2010, p. 41), it can be a useful approach in fostering discussions about cosmopolitan ideals of diversity and transgender inclusion within educational settings. By engaging participants in exploration of perspectives within texts, Socratic seminars provide a platform for examining tangled issues related to diversity and transgender experiences.

Next, in their discussions on the same topic, when Alexander (liberal) is speaking, Blaire (conservative) once again engages in a brief verbal altercation with them, leading to the following conversation:

Alexander (liberal): So, I mean, sometimes it's like the power that needs to hold me back because-

Blaire (conservative): I mean, you're appropriating a medical condition. That's what you're really doing.

Alexander (liberal): I exist. I am proof that non-binary people exist and that it is a thing. And because I'm sitting right here in front of all of you, all of you, I'm a real person. This is my experiences just as yours. Sorry. Just as yours is a trans experience that as a trans woman, as a trans man or as whatever. But I'm not here to belittle your experience or to tell you that you don't exist. And that's the difference between you and I, that you're trying to cancel, you. And when I say you, I'm talking about conservatives. [Blaire raises her hand] And maybe it is you (referring to Blaire). You're part of the thing.

Blaire (conservative): Okay, so another complete, I don't wanna say the word lie, but I guess that's what it is, about what I've said here, right? I never said you don't exist so we can add that to the long list of things y'all have said I've said that I didn't. We know you exist. You're here. You're not fictitious, right? My point is, you're different than me. And I don't even think you deny that. But yet when I say it, it's an issue, right? The same way that he [points at Andrew (conservative)] said he can't take that off. You can, right? It's different. At the very least, it's different. And when we have a community that there are so many categories, demigirl, demiboy, astrosexual, all this shit, but y'all can't fathom that maybe that would be a different category than what I am when we have such different, as you keep saying and everyone keeps saying, experiences? It doesn't make sense. A bisexual is different than a gay man.

The discourse between Alexander and Blaire unfolds within a charged ideological milieu, each participant wielding their respective epistemological frameworks as cudgels in a battle of perceptions. Their dialogue transmutes into a veritable battleground where the monstrous lens serves as an analytical prism. Here, it can be seen that the concept of monsters goes beyond physical boundaries and influences how ones see themselves and their beliefs. When someone is seen as different, they can be seen as monstrous. Alexander, emblematic of a liberal paradigm, positions themselves as a resolute assertion of existence, audaciously challenging entrenched societal paradigms and taxonomies. Their affirmation of non-binary identity encounters skepticism and resistance from Blaire, who, epitomising a conservative perspective, perceives this affirmation as a menacing incursion into categories and norms. In

this dialectical dyad, each faction envisages the other as monstrous, embodying ideologies deemed fundamentally divergent and irreconcilable.

Blaire's accusation of Alexander appropriating a medical condition unmasks a viewpoint of the other as transgressing and distorting established boundaries. This act of appropriation is looked at through the perspective of monsters, where things that are strange or different are seen as a threat to how society stays together. Similarly, Alexander's indictment of conservatives endeavouring to «cancel» them depicts the conservative ideology as a malevolent force seeking to obliterate or delegitimise their existence, framing it as monstrous in its endeavour to stifle divergence. The dialogue escalates as Blaire challenges Alexander's contention of shared experiences, accentuating the intrinsic disparities between them. This insistence on differentiation as a foundational premise for discord echoes monstrous taxonomies, where the «other» is delineated by attributes that diverge from the norm. Blaire's enumeration of heterogeneous identities within the LGBTQ+ community elucidates identity and the infeasibility of universal categorisation.

In this interchange, the monstrous lens exposes how ideological disparities materialise as perceived monstrosities, with each faction projecting their apprehensions and anxieties onto the other. The refusal to acknowledge the legitimacy of alternative perspectives reinforces the monstrous schism, perpetuating a cycle of reciprocal vilification and dehumanisation. Ultimately, the conversation exemplifies how the monstrous operates not merely as a corporeal entity but also as a conceptual schema through which individuals construct and negotiate their identities and ideologies.

One practical teaching method for facilitating discussions around monster culture here is the use of small group discussions or «fishbowl» exercises (Han & Hamilton, 2023; Zhang, 2013), where students are divided into smaller groups to analyse specific excerpts from the dialogue. This allows for more intimate and focused conversations, where students can explore the nuances of each participant's perspective and the intersecting identities in action. Educators can guide these discussions by posing open-ended questions that encourage critical thinking and reflection, such as: What social identities are evident in Alexander and Blaire's arguments? How do these identities intersect to shape their perspectives? How might their differing lived experiences influence their viewpoints?

Additionally, incorporating mixed-media materials such as videos or podcasts featuring voices and perspectives can provide students with a broader understanding of the issues at hand. By exposing students to a range of viewpoints, educators can encourage them to evaluate their own assumptions and biases, fostering a more inclusive and empathetic learning environment. Furthermore, educators can use role-playing activities where students are assigned to embody different perspectives within the dialogue. This allows students to inhabit alternative viewpoints and acquire knowledge about ideological differences.

Ultimately, by using the discourse between Alexander and Blaire as a springboard for discussion and exploration, educators can empower students to navigate ideological differences with empathy, critical thinking, and respect for the intersecting identities that shape our perspectives. Through these pedagogical approaches, students have the capacity to cultivate the skills necessary to engage in constructive dialogue and foster a more inclusive and understanding society.

2.3. ON THE FRONT LINE

At the 23:10 mark of the Jubilee trans debate video, participants are discussing what it means to dedicate themselves to working for trans communities, considering that they work in different fields and have their own vehicles and methods.

Shane (liberal): Blaire, have you ever worked directly with trans people?

Blaire (conservative): I am right now; I am right now. We're surrounded by that.

Shane (liberal): No, directly in services in terms of non-profits and actually getting clientele.

Blossom (liberal): She (referring to Blaire) is not a grassroots person.

[The participants start interrupting each other]

Blossom (liberal): Trans-led organisations that are ran by trans people. I really wanna see what you've done for those organisations 'cause I don't see any of y'all on the front line.

In scrutinising this from a hauntological perspective, one can immerse oneself in the spectral dimensions of identity and activism, where meanings and realities oscillate between presence and absence, clarity and obscurity. Blossom's intervention introduces a haunting ambiguity, as she interrogates Blaire's proximity to grassroots activism and the frontline of trans advocacy. Here, it is observable that the hauntological lens illuminates the spectral presence of activism, where the demarcation between direct engagement and indirect support becomes nebulous, and the delineations of what constitute constructive input to trans communities are shrouded in uncertainty.

Blossom's assertion that Blaire is not a «grassroots person» summons forth a spectre of authenticity and legitimacy, intimating that genuine engagement with trans communities mandates direct involvement in grassroots initiatives led by trans individuals themselves. This question reverberates through the discourse, challenging conventional understandings of activism and advocacy. What delineates one's position on the frontline of trans activism? Is it solely directing participation in trans-led organisations, or can support and advocacy manifest in different manifestations?

The hauntological perspective prompts further enquire into the spectral dimensions of activism, unsettling fixed notions of presence and absence. While Blaire avers to be «surrounded by» trans people and asserts her current engagement, the ambiguity lingers concerning the nature and depth of this involvement. What constitutes direct engagement with trans communities? Can indirect forms of support, such as advocacy through mainstream platforms or political channels, be deemed valid contributions to trans activism? Moreover, Blossom's challenge incites enquiries regarding visibility and recognition within trans advocacy spaces. The notion of being «on the frontline» conjures images of conspicuous activism and direct action, yet the spectral presence of those who toil behind the scenes or advocate through less conspicuous means complicates this narrative. Does visibility equate to efficacy in trans advocacy, or are there modes of activism that remain unseen yet impactful? The hauntological perspective compels us to interrogate the spectres of recognition and invisibility that haunt trans activism, shaking up traditional categories and demanding a reevaluation of what it truly means to be on the frontline.

In the discourse on gender, scholars like Boellstorff et al. (2014) and Pearce et al. (2020) engage in discussions regarding the hauntological aspects of «working on the frontline» in transgender advocacy and activism. As we go into the lives and experiences of trans individuals to generate critical insights and knowledge, a spectre emerges—a glaring disparity between the academic endeavours and the tangible improvement in the lives of trans communities. Predominantly occupied by non-trans researchers, academia often reaps intellectual dividends from its exploration of trans matters and identities, while the lived realities of the majority of trans individuals worldwide remain characterised by disempowerment, disorganisation, and socio-economic precarity (Boellstorff et al., 2014). This disjunction beckons an interrogation, a spectral enquiry into the ethico-political implications of our scholarly pursuits within gender conversations. It becomes important to navigate this hauntological terrain with reflexivity, resisting the temptation to simply dismiss academic knowledge production as ineffectual or reactionary. Such a reductionist stance fails to illuminate the issue at hand. Rather, our enquiry must transcend simplistic dichotomies, probing the entanglements between knowledge production and socio-political praxis. Amidst this critical engagement, we are compelled to confront uncomfortable questions regarding who precisely benefits from the dissemination of academic insights and how these dynamics perpetuate or challenge existing power structures.

Furthermore, situating the enquiry within the broader discourse of queer and trans production and consumption unveils a network of appropriations, co-options, and commodifications. The spectres of capitalist exploitation haunt the margins of trans existence (Gržinić, 2016), where elements of queer culture and politics are assimilated into the hegemonic apparatus of global capitalism. This dual process of commodification simultaneously mirrors and subverts the analytical frameworks employed in queer scholarship, engendering unexpected tensions and paradoxes within the socio-economic fabric of trans existence.

Educators can deploy a hauntological lens to look into Blossom's conceptualisation of the «frontline» within the conversational dynamic between Shane, Blaire, and Blossom, leveraging it as pedagogical material to prompt students to analyse the concept of working on the frontline

within trans advocacy and activism. By framing the discussion through a hauntological perspective, students are impelled to navigate activism, where meanings and realities oscillate between tangibility and intangibility, visibility and elusiveness. Blossom's invocation of the frontline as a marker of authentic engagement with trans communities introduces a haunting ambiguity, challenging conventional understandings of activism and advocacy. This ambiguity incites students to question the criteria for delineating the frontline, inviting them to explore activism beyond visible manifestations. Students could then potentially interrogate the spectral dimensions of engagement, considering how forms of support and advocacy, both visible and invisible, contribute to the empowerment and advancement of trans communities.

One practical teaching method to facilitate this exploration is through guided discussions that prompt students to analyse Blossom's notion of the frontline. By posing open-ended questions that encourage reflection, such as «What constitutes working on the frontline within trans advocacy?» and «How can individuals contribute to their communities even if they are not on the frontline?», educators can stimulate dialogue and debate, promoting a greater comprehension of activism and advocacy. Additionally, educators can incorporate case studies or guest speakers from heterogeneous backgrounds to provide students with empirical cases of different forms of engagement within trans communities. By showcasing a range of experiences and perspectives, students are encouraged to consider the characteristics of activism and the ways in which individuals contribute to social change.

Furthermore, collaborative projects or experiential learning opportunities can offer students a hands-on approach to exploring frontline engagement. Through group projects or community-based initiatives, students can apply concepts to practical contexts, uncovering information about challenges and opportunities in activism and advocacy work. Finally, by leveraging Blossom's concept of the forefront as a starting point for dialogue and investigation, educators have the means to enable learners to explore the facets of activism and support within transgender communities.

3. FINDING THE MONSTERS: WHO, WHERE, AND WHY?

The use of a monstrous lens within educational contexts becomes imperative when guiding students to discern the latent «monsters» within societal structures, particularly in discussions pertaining to gender issues such as transgender rights, mirroring the approach used in platforms like Jubilee's debate videos. Carroll (1990) and other scholars posit that monsters, beyond their frightful visage, evoke a visceral sense of repulsion, often stemming from their intersectionality across multiple categorisations. For instance, the werewolf embodies both human and animalistic traits, while the zombie occupies a nebulous realm between life and death. Through the exploration of these monstrous archetypes, educators can prompt students to scrutinise not only the physical threats posed by these constructs but also the underlying disruption they instigate within societal norms and conceptual frameworks. By way of example, examining vampires can lead to discussions about fear of the unknown and the demonisation of outsiders, while zombies can prompt conversations about loss of individuality and societal collapse.

In the pedagogical landscape, monsters serve as quintessential embodiments of the other—the foreign and unfamiliar to our own tribe. Drawing parallels to narratives like *Beowulf*, where Grendel lurks beyond the Anglo-Saxon settlement (Grafius, 2017), educators can encourage students to identify the «monsters» existing within the margins of societal acceptance, including transgender individuals. By examining how societal constructs designate certain groups as monstrous others, educators can foster critical dialogue surrounding gender identities and challenge the dichotomous thinking perpetuated by hegemonic power structures. Asma's comprehensive analysis (2011) unveils the historical precedent of vilifying outsiders as monstrous entities, resonating with contemporary debates on transgender rights. Educators can also leverage Asma's insights to illuminate how transgender individuals have been historically othered and marginalised, paralleling the monstrous depictions found in literature and cultural narratives. By guiding students through an exploration of these representations, educators can cultivate empathy and understanding towards transgender experiences while dismantling societal constructs that perpetuate marginalisation and discrimination.

Within Freud's concept of the «unheimlich» (Freud et al., 2003), which denotes the eerie amalgamation of the familiar and the unfamiliar, lies a revelation that resonates within educational contexts. Scholars such as Girard (1977) and Cohen (1996) have further expounded on this notion, highlighting the unsettling realisation that the monstrous other is, uncomfortably, not entirely dissimilar to ourselves. These narratives serve as reflections of our collective psyche, urging educators to look into discussions surrounding identity, belonging, and societal constructs within educational settings. This paradox of the monstrous other, straddling the boundaries of otherness and similarity, serves as a powerful pedagogical tool for educators seeking to foster critical thinking and empathy among students. Wood's assertion (1986) that horror narratives typically follow a basic formula—«normality is threatened by the monster» (p. 71)—resonates within educational contexts. By deconstructing the notion of «normality» and interrogating societal constructs, educators can guide students to recognise the complications in human identity and societal norms. Furthermore, this exploration provides a fertile ground for discussions on diversity, inclusion, and social justice, encouraging students to challenge normative frameworks and embrace the plurality of human experience.

In educational settings, the application of this monstrous lens can serve as an accelerator for developmental learning experiences. By examining the societal constructs that delineate the monstrous other from the self, educators can prompt students to confront their own biases and assumptions. Moreover, by enquiring into gender norms and identities, particularly in discussions related to transgender issues, educators can aid in the development of discussions on inclusivity, acceptance, and social change. Through guided exploration of these themes, students can cultivate empathy, critical consciousness, and an elevated appreciation of the hermeneutic subtleties of human existence (Kerdeman, 1998). By engaging with narratives that challenge societal norms and confront the interrelatedness of identity, educators can empower students to become active participants in shaping a more equitable and inclusive society. Through exploration and dialogue, students can transcend the boundaries of otherness and embrace human diversity, paving the way for a more compassionate and empathetic future.

In recent years, there has been a palpable surge in right-wing discourse globally, notably targeting gender studies, feminism, and LGBTQ+ rights. This discourse often employs terms like «anti-gender» and «anti-genderism», accusing these fields of propagating gender ideology or genderism (Tudor, 2021). The notion of gender ideology posits that gender studies, along with queer, trans, and feminist movements, cultivate an ideology that antagonises and opposes the beliefs of the majority, while portraying heterosexuality and a stable gender binary as natural and devoid of ideology (Hark & Villa, 2015). This landscape of gender studies criticism has multiple dimensions. These opponents often advocate for maintaining a stable sex and gender alignment, employing arguments that range from portraying gender studies as feminist or antifeminist, colonising or postcolonial deconstruction gone awry, to secular attacks on traditional family values (Bracke & Paternotte, 2016).

Amidst this turbulent discourse, educators are tasked with navigating discussions surrounding gender issues, particularly those related to transgender rights. Using a monstrous lens within educational contexts can provide a composition for prompting students to examine the underlying power dynamics, ideologies, and biases in these debates. By encouraging students to constantly question «who, where, and why» in various scenarios, educators can enhance comprehension of the societal constructs that perpetuate discrimination and marginalisation, particularly within transgender communities. Through this critical lens, students can explore the origins and implications of gender ideologies, dissecting the motivations behind anti-gender rhetoric and interrogating the systems of privilege and oppression that underpin these narratives.

Within the context of transgender rights advocacy, the necessity to always ask «who, where, and why» takes on added weight. Educators can guide students to interrogate the identities and affiliations of those who perpetuate anti-transgender sentiments, shedding light on the vested interests and power interactions at work. By examining the geographical and cultural contexts in which these discourses emerge, students can broaden view of the intersectional nature of transgender oppression and the ways in which it intersects with other forms of discrimination, such as racism, sexism, and classism. Moreover, by enquiring into the motivations behind anti-transgender rhetoric, students can uncover the underlying fears, prejudices, and

misconceptions that drive such discourse, thus empowering them to challenge and dismantle harmful stereotypes and misconceptions.

In conclusion, the adoption of a monstrous lens within educational contexts offers a powerful tool for prompting students to critically engage with gender issues, particularly those related to transgender rights. By encouraging students to constantly pose queries in different scenarios, educators can refine grasp of the societal constructs that perpetuate discrimination and marginalisation, while also empowering students to advocate for inclusion, compassion, and social fairness within their communities and beyond. Through this critical lens, students can develop the skills and awareness to challenge oppressive ideologies, dismantle systemic barriers, and contribute to the creation of a more even-handed and accommodating society for all individuals, regardless of gender identity or expression.

4. PROSPECTIVENESS

In Picornell's article (2010), she argues that transgender identities serve as a monolithic symbol for celebrating subversion and deconstructing the influence of Francoist power in the construction of identities. Francoist power refers to the authoritarian regime led by General Francisco Franco in Spain from 1939 to 1975, exhibited by its oppressive policies and suppression of dissent. Under Franco's regime, strict gender norms were enforced as part of a broader strategy to maintain social control and perpetuate traditionalist values. By contrast, transgender identities by their nature contest these stringent standards, representing a form of resistance against «forms of violence, abjection, and marginalisation that seem largely invisible to many of the nontransgendered» (Stryker, 1998, p. 154).

Building on Picornell's argument, it can be stated that embracing monstrous lens and hauntology in education is a means of celebrating and supporting transgender communities. Monstrous lens theory allows ones to view transgender identities not as aberrations, but as symbols of resistance that expose the fragility and artificiality of normative power structures. These identities challenge the notion that power exists «to legitimise and privilege certain existences over others» (Herman, 2015, p. 77). Hauntology speaks to the persistent presence of historical injustices in contemporary

society. By using hauntology, educators can help students understand how the legacy of Francoist repression continues to influence current attitudes towards gender diversity, making visible the «ghosts» of past authoritarianism that still haunt modern Spain. Educators can also critique standard power systems and encourage critical engagement with the construction of identities. For example, integrating texts that highlight the experiences of transgender individuals during Franco's regime can provide historical contexts, showing how these identities were marginalised and yet managed to survive and resist. Furthermore, examining contemporary Spanish films and literature that depict transgender characters can illustrate the ongoing struggle for recognition and equality, demonstrating the progress made since Franco's time while acknowledging the remnants of past prejudices. Such topics are explored in works like those by González-de-Garay et al. (2023) and Roig Mora (2017).

Looking back to 1:25:03 in the Jubilee video, at its end, Shane (liberal) wraps up by stating:

Shane (liberal): It's just, I'm hoping that folks will be able to understand why the activism is there and what it is because generally there may be mistakes made in that light, but at the end of the day, we are, as trans people, trying to gain access to society in a healthy, safe way and also see a future for ourselves, which is something that I never had access to with the way that I grew up and a lot of that ideology [pointing at the conservative participants] of not being allowed to do things when I was 18, even though I knew exactly who I was.

Gazing into the future, Shane accentuates the significance of comprehending the activism within the framework of transgender individuals striving for inclusion and safety in society. Despite potential misinterpretations along the way, the end goal is to carve out a future where trans people can thrive—a future that was often denied to Shane and others due to restrictive ideologies. By embracing monstrous lens and hauntology in education, there is an opportunity to explore narratives and reclaim agency and visibility for transgender individuals, paving the way for a future epitomising heightened inclusivity and empowerment, fostering egalitarianism and self-actualisation.

5. REFERENCES

- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. Penguin Books.
- Asma, S. T. (2011). *On monsters: An unnatural history of our worst fears* (1. issued as paperback). Oxford University Press.
- Barad, K. (2017). Troubling time/s and ecologies of nothingness: Re-turning, re-memembering, and facing the incalculable. *New Formations*, 92, 56-86. <https://doi.org/10.3898/NEWF:92.05.2017>
- Barnard Center for Research on Women (Director). (2018). *Karen Barad: Undoing the Future* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/bMVkg5UiRog?si=JmOWyy4KLItsQRK0>
- Bauserman, K. (2023). *A Spectral Return: Non-Metaphorical Ghosts, Monsters, And Hauntology* [Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia]. William & Mary ScholarWorks. <https://doi.org/10.21220/S2-H6JV-6T13>
- Berlant, L. (2009). Neither monstrous nor pastoral, but scary and sweet: Some thoughts on sex and emotional performance in *Intimacies* and *What Do Gay Men Want ? Women & Performance: A Journal of Feminist Theory*, 19(2), 261-273. <https://doi.org/10.1080/07407700903034212>
- Beyer, C., Bockwoldt, J. C., Hammar, E. L., & Pöttsch, H. (2019). Seeing (With, Through, and As) Monsters—An Introduction to the Special Issue. *Nordlit*, 42, 11-24. <https://doi.org/10.7557/13.5001>
- Boellstorff, T., Cabral, M., Cárdenas, M., Cotten, T., Stanley, E. A., Young, K., & Aizura, A. Z. (2014). Decolonizing Transgender. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(3), 419-439. <https://doi.org/10.1215/23289252-2685669>
- Bracke, S., & Paternotte, D. (2016). Unpacking the sin of gender. *Religion and Gender*, 6(2), 143-154. <https://doi.org/10.18352/rg.10167>
- Brown, A. (2022). *Deep partisan divide on whether greater acceptance of transgender people is good for society*. Pew Research Center. <https://pewrsr.ch/34Q39h8>
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Carroll, N. (1990). *The Philosophy of Horror: Or, Paradoxes of the Heart*. Routledge.
- Cohen, J. J. (Ed.). (1996). *Monster Theory: Reading Culture*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.cttsq4d>
- Collins, P. H. (2000). Gender, Black Feminism, and Black Political Economy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 568(1), 41-53. <https://doi.org/10.1177/000271620056800105>

- Davidson, M. (2007). Seeking refuge under the umbrella: Inclusion, exclusion, and organizing within the category Transgender. *Sexuality Research and Social Policy*, 4(4), 60-80. <https://doi.org/10.1525/srsp.2007.4.4.60>
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, and the New international*. Routledge.
- Flores, A., Boden, D., Haider-Markel, D., Lewis, D., Miller, P., & Taylor, J. (2023). Taking perspective of the stories we tell about transgender rights: The narrative policy framework. *Policy Studies Journal*, 51(1), 123-143. <https://doi.org/10.1111/psj.12475>
- Flores, A. R., Brown, T. N. T., & Park, A. S. (2016). *Public Support for Transgender Rights: A 23 Country Survey*. The Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/publications/trans-rights-23-country-survey/>
- Freud, S., McLintock, D., & Haughton, H. (2003). *The uncanny*. Penguin Books.
- Gillig, T. K., Rosenthal, E. L., Murphy, S. T., & Folb, K. L. (2018). More than a Media Moment: The Influence of Televised Storylines on Viewers' Attitudes toward Transgender People and Policies. *Sex Roles*, 78(7-8), 515-527. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0816-1>
- Girard, R. (1977). *Violence and the Sacred*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801819636>
- González-de-Garay, B., Marcos-Ramos, M., & Angulo-Brunet, A. (2023). LGBT+ Characters in Original Spanish Video-on-Demand Series. *Sexuality & Culture*, 27(3), 786-804. <https://doi.org/10.1007/s12119-022-10038-y>
- Grafius, B. R. (2017). Text and Terror: Monster Theory and the Hebrew Bible. *Currents in Biblical Research*, 16(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/1476993X17699548>
- Gržinić, M. (2016). Who is the Other Woman in the Context of Transfeminist, Transmigrant, and Transgender Struggles in Global Capitalism? In K. Kolozova & E. A. Joy (Eds.), *After the 'Speculative Turn'* (pp. 107-116). Punctum Books; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/jj.2353972.10>
- Halberstam, J. (1995). *Skin shows: Gothic horror and the technology of monsters*. Duke University Press.
- Han, M., & Hamilton, E. R. (2023). Promoting Engagement and Learning: Using the Fishbowl Strategy in Online and Hybrid College Courses. *College Teaching*, 71(4), 281-289. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.2024127>
- Hark, S., & Villa, P.-I. (Eds.). (2015). *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Transcript.

- Herman, E. L. (2015). Tranarchism: Transgender embodiment and destabilization of the state. *Contemporary Justice Review*, 18(1), 76-92. <https://doi.org/10.1080/10282580.2015.1008946>
- Hesse-Biber, S. N. (2014). *Feminist research practice: A primer* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Hughto, J. M. W., Pletta, D., Gordon, L., Cahill, S., Mimiaga, M. J., & Reisner, S. L. (2021). Negative Transgender-Related Media Messages Are Associated with Adverse Mental Health Outcomes in a Multistate Study of Transgender Adults. *LGBT Health*, 8(1), 32-41. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2020.0279>
- Kerdeman, D. (1998). Hermeneutics and education: Understanding, control, and agency. *Educational Theory*, 48(2), 241-266. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x>
- Lick, D. J., Tornello, S. L., Riskind, R. G., Schmidt, K. M., & Patterson, C. J. (2012). Social Climate for Sexual Minorities Predicts Well-Being Among Heterosexual Offspring of Lesbian and Gay Parents. *Sexuality Research and Social Policy*, 9(2), 99-112. <https://doi.org/10.1007/s13178-012-0081-6>
- Lorek-Jezińska, E., & Więckowska, K. (2017). Hauntology and Cognition: Questions of Knowledge, Pasts and Futures. *Theoria et Historia Scientiarum*, 14, 7-23. <https://doi.org/10.12775/ths.2017.001>
- Mangrum, J. R. (2010). Sharing Practice through Socratic Seminars. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 40-43. <https://doi.org/10.1177/003172171009100708>
- Moolchaem, P., Liamputtong, P., O'Halloran, P., & Muhamad, R. (2015). The Lived Experiences of Transgender Persons: A Meta-Synthesis. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 27(2), 143-171. <https://doi.org/10.1080/10538720.2015.1021983>
- Morishita, S. S. (2023). That Jubilee Trans Liberals Vs. Conservatives Debate Was a Dumpster Fire. Plus A Note On Validation. *Medium*. <https://shorturl.at/NlxXI>
- Motyl, M., Iyer, R., Oishi, S., Trawalter, S., & Nosek, B. A. (2014). How ideological migration geographically segregates groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 51, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.10.010>
- Pearce, R., Erikainen, S., & Vincent, B. (2020). TERF wars: An introduction. *The Sociological Review*, 68(4), 677-698. <https://doi.org/10.1177/0038026120934713>
- Picornell, M. (2010). ¿De una España viril a una España travesti? Transgresión transgénero y subversión del poder franquista en la transición española

- hacia la democracia. *Feminismo/s*, 16, 281-304. <https://doi.org/10.14198/fem.2010.16.13>
- Polite, V. C., & Adams, A. H. (1997). Critical Thinking and Values Clarification through Socratic Seminars. *Urban Education*, 32(2), 256-278. <https://doi.org/10.1177/0042085997032002005>
- Roen, K. (2019). Rethinking queer failure: Trans youth embodiments of distress. *Sexualities*, 22(1-2), 48-64. <https://doi.org/10.1177/1363460717740257>
- Roig Mora, A. (2017). *Spanish transitions: Representation of transgender characters in Spanish film* [Doctoral dissertation]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Schmader, T., & Sedikides, C. (2018). State Authenticity as Fit to Environment: The Implications of Social Identity for Fit, Authenticity, and Self-Segregation. *Personality and Social Psychology Review*, 22(3), 228-259. <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>
- Smart, M. J., & Klein, N. J. (2013). Neighborhoods of Affinity: Social Forces and Travel in Gay and Lesbian Neighborhoods. *Journal of the American Planning Association*, 79(2), 110-124. <https://doi.org/10.1080/01944363.2013.883227>
- Strand, P. J., & Cohen, C. (2021). Microaggressions and Macro-Injustices: How Everyday Interactions Reinforce and Perpetuate Social Systems of Dominance and Oppression. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3937349>
- Stryker, S. (1998). The transgender issue: An introduction. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 4(2), 145-158. <https://doi.org/10.1215/10642684-4-2-145>
- Tudor, A. (2021). Decolonizing Trans/Gender Studies? *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 8(2), 238-256. <https://doi.org/10.1215/23289252-8890523>
- Vannoy, D., & Dubeck, P. (Eds.). (1998). *Challenges for work and family in the Twenty-First century*. Aldine de Gruyter.
- Wilchins, R. A. (2010). *Queer theory, gender theory: An instant primer* (Read How You Want edition). Accessible Publishing Systems.
- Wood, R. (1986). *Hollywood from Vietnam to Reagan*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/wood91452>
- World Population Review. (2024). *Most Conservative States 2024*. <https://world-populationreview.com/state-rankings/most-conservative-states>
- Yuval-Davis, N. (2015). Situated Intersectionality and Social Inequality. *Raisons Politiques*, 58(2), 91-100. <https://doi.org/10.3917/rai.058.0091>
- Zhang, M. (2013). Fishbowl to Roundtable Discussions. *College Teaching*, 61(1), 39. <https://doi.org/10.1080/87567555.2012.677869>

II. Miscellaneous section / Sección miscelánea

Una aproximación para juzgar con perspectiva de género: la necesidad de erradicar los prejuicios de género en los casos de violencia sexual

A Gendered Approach to Justice: the Need to Eliminate Gender Bias in Sexual Violence Cases

AMARA GARCÍA ADÁN

Author / Autora:

Amara García Adán
Universidade da Coruña, España
amara.garcia.adan@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-3730-4126>

Submitted / Recibido: 22/04/2024

Accepted / Aceptado: 28/07/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

García Adán, A. (2025). Una aproximación para juzgar con perspectiva de género: la necesidad de erradicar los prejuicios de género en los casos de violencia sexual. *Feminismo/s*, 45, 206-233. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.08>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Amara García Adán

Resumen

La violencia sexual es una forma de violencia estructural que afecta con severidad a nuestras comunidades. Aunque cada vez se tipifica y sanciona con mayor rigor, persisten estereotipos y prejuicios que configuran esta violencia, afectando a su tratamiento ante los Tribunales. Este trabajo busca iniciar un debate sobre la necesidad de integrar la perspectiva de género en el Derecho, específicamente en los procedimientos penales relacionados con delitos de violencia sexual. Se examina cómo, a través de las máximas de experiencia, pueden emerger prejuicios que todavía persisten en torno a la sexualidad de mujeres y niñas, y se subraya la importancia de identificar y neutralizar estos prejuicios para lograr una justicia equitativa. Para abordar este objetivo, se utilizarán algunos protocolos existentes en América Latina que cuestionan la neutralidad de las normas y promueven la aplicación de la perspectiva de género en la valoración de pruebas. A través de estos protocolos, se analizarán diversas sentencias judiciales para identificar y evaluar los prejuicios relacionados con el género, la raza y la clase social, y cómo estos afectan la valoración de los hechos. Este análisis permitirá

comprender cómo las percepciones preconcebidas pueden influir en el proceso judicial y cómo la perspectiva de género puede ayudar a mitigar estos efectos. La intención de este artículo es proporcionar una visión crítica de cómo los prejuicios influyen en la justicia penal y proponer estrategias para una valoración más justa y equitativa de los casos de violencia sexual. Esta reflexión es crucial para avanzar hacia un sistema judicial más inclusivo y sensible a las realidades de las víctimas.

Palabras clave: violencia sexual; delitos contra la libertad sexual; proceso penal; prejuicios; perspectiva de género; valoración probatoria; máximas de experiencia; cláusula Romeo y Julieta.

Abstract

Sexual violence is a form of structural violence that has a profound impact on our communities. Although it is increasingly codified and sanctioned, there are still stereotypes and prejudices that shape this violence and influence its treatment in the courts. This paper seeks to initiate a debate on the need to integrate a gender perspective into the law, particularly in criminal proceedings related to sexual violence. It examines how the use of legal principles and presumptions can still give rise to prejudices about the sexuality of women and girls and highlights the importance of identifying and neutralising these biases in order to achieve equitable justice. To achieve this goal, existing protocols in Latin America that challenge the neutrality of legal norms and promote the application of a gender perspective in the evaluation of evidence will be used. These protocols will be used to analyse different judicial decisions in order to identify and assess gender, race and social class biases and how they affect the evaluation of facts. This analysis will provide insight into how bias can influence the judicial process and how a gender perspective can help to mitigate these effects. The aim of this article is to take a critical look at how biases influence criminal justice and to propose strategies for a fairer and more just assessment of sexual violence cases. This reflection is crucial in order to move towards a more inclusive justice system that is sensitive to the realities of victims.

Keywords: Sexual violence; offences against sexual freedom; criminal proceedings; prejudices; gender perspective; assessment of evidence; maxims of experience; Romeo and Juliet clause.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio es parte de una investigación más amplia acerca de la necesidad de la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito jurídico,

en especial en lo que se refiere al tratamiento de la violencia sexual por parte de los tribunales del Estado español. La violencia sexual es una de las manifestaciones de violencia contra las mujeres por el hecho de serlo. Este tipo de violencia ha estado históricamente ligada a una moral patriarcal que, hasta no hace tanto, era configurada como un atentado contra el honor del varón del que la mujer dependía.

Afirma Lousada Arochena (2020, p. 64) que, sin un análisis de género, la violencia sexual es una conducta lícita e incluso socialmente aceptada como una forma común de acercamiento sexual. La violencia sexual –bien sean agresiones sexuales, violaciones grupales o torturas sexuales– es una forma de violencia sistémica que mujeres y niñas sufren tanto en espacios públicos como privados, en relaciones afectivas o no, en situaciones de máxima exclusión social, en las guerras (que se emplea como forma de control del enemigo)¹, en las redes sociales o en internet, entre otras (Tardón Recio, 2017, p. 88).

Las agresiones sexuales y el maltrato destruyen personas y comunidades. Arruinan vidas, proyectos, organizaciones, mantienen un clima de miedo y opresión y revelan las desagradables contradicciones entre nuestros ideales y nuestras prácticas reales. Es, por tanto, lícito afirmar que las agresiones o la violencia sexual son algo político. Luego, no es únicamente un daño individual ocasionado por una persona (habitualmente hombre) a otra (habitualmente mujer). Es una herramienta primaria de función del patriarcado (CrimenthInc, 2020, p. 20) que ejerce la violencia sexual como la expresión más primaria de la violencia (Jericó Ojer, 2019, p. 305) ejercida contra las mujeres por el hecho de ser mujeres, respondiendo a la estructura de poder patriarcal de dominación sobre ellas. Este tipo de violencia no solo responde al apetito sexual de los agresores, sino también a un determinado estereotipo²

1. En este sentido y en relación con el genocidio en Palestina ver Razack (2021) y Madar (2023), entre otros.

2. Entenderemos por estereotipo la visión generalizada o preconcepción sobre los atributos o características de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que tales miembros deben cumplir (por ejemplo, lo que se espera de las mujeres o de los hombres). Los estereotipos presumen que todas las personas que forman parte de un cierto grupo social poseen atributos o características determinadas. Se presume que una persona, por el mero hecho de pertenecer a un grupo, actuará de conformidad

de entendimiento de la sexualidad, donde el varón es representado como cazador (sujeto activo) y la mujer como presa (sujeto pasivo), siendo una manifestación de una estructura de dominación (Lousada Arochena, 2020, p. 64).

Después de realizar una serie de entrevistas a condenados por violación en su estudio sobre *Las estructuras elementales de la violencia*, Rita Segato (2003, p. 41) ilustra que la violación es un acto ininteligible, percibido *a posteriori* como irracional. Forma parte de la exacción de lo femenino en el ciclo confirmatorio de la masculinidad, siendo una violencia expresiva. Una violencia que tiene un fin emocionalmente satisfactorio en sí mismo. Así, cuando comparamos la violencia sexual con otros delitos, comprobamos que carece de la dimensión instrumental propia de estos. El robo es motivado por el deseo de apropiarse de los bienes de la víctima; el homicidio, por su parte, puede originarse en el deseo de venganza, en el miedo, para defenderse de una posible acusación o en un encargo a cambio de dinero (Segato, 2003, p. 42). Estos delitos de violencia sexual o que podríamos llamar de violencia patriarcal, tienen una serie de particularidades que otros no poseen. En concreto, se producen en contextos de sumisión, de sentimientos de ambivalencia en la víctima en donde hay posibilidades de existir una relación afectiva (afectiva-sexual, de amistad o familiar) y con frecuencia los hechos tienen lugar en espacios privados, sin espectadores, lo que minimiza en gran medida la formación de acervo probatorio (Araya Novoa, 2020, p.38).

El presente artículo utilizará un lenguaje inclusivo en general. Sin embargo, como el objeto de este es la violencia sexual perpetrada sobre las mujeres, hablaremos de agresores en sentido masculino y de víctimas o supervivientes en sentido femenino³. Esta decisión es fruto, entre otras razones, de observar los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) y de la jurisprudencia analizada, que

con la visión generalizada que existe sobre ese grupo concreto (Fernández Rodríguez de Liévana, 2015, p. 501).

3. Aunque, probablemente, podríamos incluir a personas transgénero, disidentes del género y las personas *queer*. Sin embargo, no forma parte del objeto del presente estudio, sin perjuicio de que en un futuro se pueda ampliar a más experiencias.

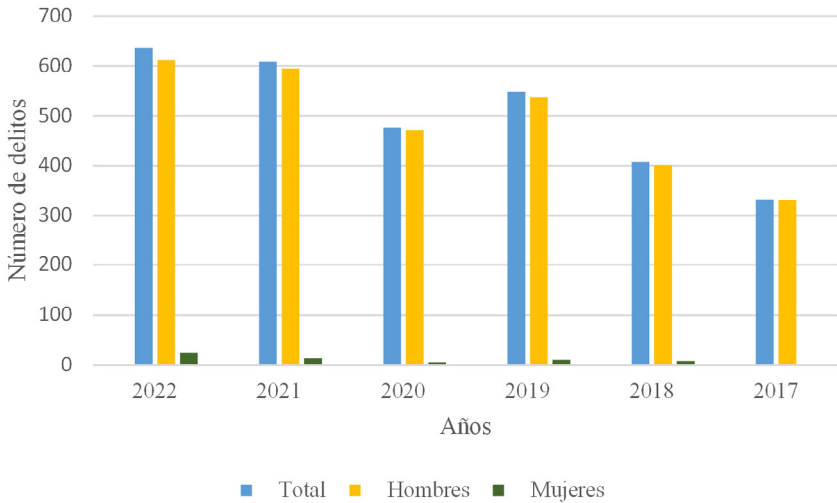
justificaremos debidamente en ulteriores epígrafes. La intención de este trabajo es querer ahondar en buscar soluciones al problema de la violencia sexual en la función punitiva del Estado, es decir, en cómo poder erradicar los prejuicios que nos encontramos en las sentencias por delitos sexuales. En este sentido, se hizo una revisión de literatura jurídica, feminista y anti-punitivista, así como de protocolos existentes para juzgar con perspectiva de género. Este artículo pretende analizar la importancia de juzgar con perspectiva de género y cuestionar la neutralidad de las llamadas máximas de experiencia de las personas juzgadoras ya que pueden resultar un mecanismo para que los prejuicios broten sin ser percibidos, en nombre de la experiencia.

2. LA IMPORTANCIA DE JUZGAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

2.1. ¿Quién perpetúa la violencia sexual? Las feministas y los datos hablan

Como se adelantaba en la introducción, los delitos sexuales tienen unas características propias que no se asimilan a otro tipo de delitos. La violencia sexual es un tipo de violencia que reproduce estructuras de dominación de lo masculino sobre lo femenino. Si observamos los datos recogidos por el INE (2024), podemos apreciar el número de personas condenadas por delitos sexuales. Los datos recogidos son hasta 2022, por lo tanto, no tienen en cuenta la reforma del Código Penal de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. Esta ley, comúnmente conocida como la «Ley del sólo sí es sí» introdujo la conocida reforma de los delitos sexuales haciendo desaparecer la distinción del abuso y la agresión sexuales en función de la violencia o intimidación e introdujo el consentimiento como eje central. En la siguiente tabla, podemos comprobar que las condenas recaídas por agresiones y abusos sexuales son de cuantía notablemente diferente entre hombres y mujeres. Analizando todos los tipos de delitos recogidos por el INE (2024), el 99% de las condenas son impuestas a varones:

Tabla 1. Personas condenadas por delitos sexuales del 2017 al 2022



Fuente: página web del INE (2024), gráfico de elaboración propia

Se puede afirmar que son delitos cometidos en su inmensa mayoría por hombres contra mujeres o menores de edad. Si observamos los datos sobre criminalidad en general, es cierto que los varones tienden a cometer más infracciones penales que las mujeres. Sin embargo, ante estos datos, también resulta interesante analizar que esta diferencia responde a un factor de género, de diferentes motivaciones y de disparidad de delitos cometidos por unos y otras (INE, 2020, p. 1).

Acale Sánchez realiza un estudio sobre *El género como factor condicionante de la victimización y de la criminalidad femenina* (2017) en el que analiza los factores que llevan a las mujeres a delinquir. En los últimos años la criminalidad femenina sufrió un aumento, aunque sigue siendo notablemente inferior a la de los hombres. Según la autora es consecuencia de un aumento del papel femenino en la sociedad y en la familia que pasó de ser un miembro al que proteger a ser el miembro protector (Acale Sánchez, 2017, p. 6). Además, las mujeres trabajan en sectores menos reconocidos socialmente, peor remunerados y que, en tiempos de crisis, suelen ser los más afectados. En consecuencia, nace una criminalidad consubstancial a la pobreza

femenina, de carácter funcional y con causas estructurales destinada en su mayoría a la obtención de recursos para sacar adelante a sus familias (Acale Sánchez, 2017, p. 6; Jericó Ojer, 2019, p. 290). Entre los delitos más cometidos por las mujeres se encuentran, de mayor a menor número de condenas, los delitos de tráfico de drogas, delitos contra patrimonio, homicidios y lesiones (Acale Sánchez, 2017, p. 8). Los delitos contra la libertad sexual suponen un número residual en los delitos cometidos por mujeres, como quedó reflejado en el pasado gráfico con los datos obtenidos del INE (2024).

Las razones que determinan el tipo de delitos cometidos son diferentes. Afirma Acale Sánchez (2017, p. 12) que de la lectura de los datos estudiados puede extraerse que la criminalidad femenina obedece a causas estructurales mientras que la criminalidad masculina no obedece a causas estructurales masculinas y que dependen de otros factores. Como mencionamos anteriormente, la violencia sexual no responde a una dimensión instrumental y tiene un fin emocionalmente satisfactorio en sí mismo, respondiendo a una muestra de poder de dominación de los hombres sobre las mujeres (Segato, 2003, p. 41). A pesar de que las violaciones están cada vez más identificadas y penadas, sigue habiendo estereotipos acerca de lo que debe entenderse como violencia sexual. Susan Estrich demostró, en su investigación acerca de la violación, que las ideas de los jueces, fiscales y abogados sobre lo que constituye una violación, sobre cómo se prueba y sobre las actitudes que deben tener las mujeres, llevan a la despenalización de las violaciones cometidas por conocidos y de las violaciones que se cometen en las citas entre dos personas (Jaramillo, 2000, p.122). Por ese motivo, es importante prestar atención a los prejuicios que tiene la sociedad y, en concreto, cuando se aplica la ley en un caso de violencia sexual.

2.2. Androcentrismo jurídico: repensar la universalidad

Desde la perspectiva feminista, la Teoría crítica del Derecho ha contribuido al reconocimiento de que, a lo largo de la historia, el Derecho ha sido concebido de manera androcéntrica, relegando a la mujer al papel de objeto en lugar de reconocerla como sujeto. El Derecho se ha construido, como nos indica Gil Ruiz (2015, p. 1447), sobre las opiniones y los intereses de los varones, de la elaboración histórica de varones para varones, lo que no significa

que las mujeres no aparezcan. A medida que ellos definían sus intereses, se reflejaba en las mujeres la conformación de la otredad. Esta afirmación quiebra la objetividad con la que se reviste al Derecho. Sin embargo, no es el Derecho el que fracasa en aplicar al sujeto femenino criterios objetivos, sino que precisamente aplica criterios objetivos y estos son masculinos. Si insistimos en juzgar con neutralidad y objetividad estamos insistiendo en que se juzgue por valores masculinos (Gil Ruiz 2015, p. 1448). Resulta que, si la objetividad coincide con la universalidad de lo masculino, de aquellos que pensaron las normas, no deja de ser su subjetividad (Balaguer Callejón, 2005, p. 174).

Después de afirmar que el Derecho es androcéntrico, podríamos apuntar hacia una visión crítica de la propia neutralidad con la que se revisten las leyes. Ningún discurso humano es neutral. La supuesta universalidad asumida por el Derecho desde los enfoques postpositivistas es un planteamiento poco realista ya que la universalidad del sujeto cognoscente no es absoluta. Esa universalidad responde a determinadas características de género, sexo, clase, origen, etc.-varón cisheterosexual, propietario, blanco no indígena, sin ningún tipo de diversidad funcional- de manera que se oculta la existencia de otros sujetos epistémicos que, al no responder a ese patrón supuestamente universal, quedan asimilados al modelo dominante (González Arias, 2017, p. 5). Esto se traduce en que el sexismo, el racismo, el clasismo, el capacitismo, el heteronormativismo, y las llamadas fobias (homofobia, transfobia, xenofobia, entre otras), son fenómenos endémicos a nuestra sociedad y no existe un Derecho que sea ajeno a ellos (Barrère Unzueta, 2021, p. 20). En consecuencia, se produce una reproducción de estereotipos y prejuicios tanto en los textos positivos como dentro de los procesos judiciales.

En concreto, el Derecho penal surgió ligado al concepto de propiedad. En sus inicios, ese concepto incluía a las mujeres, quienes eran consideradas históricamente como un prolongamiento más de la propiedad del hombre (Balaguer Callejón, 2005, p. 157). El Derecho penal sirve de control social y, en lo que respecta a las mujeres, supuso un agravio en su libertad y condición de individuos, reconociéndolas desde una subjetividad subalterna (Simó Soler, 2024, p. 46) Su protección estuvo más allegada a una exigencia de tutela por su inferioridad, similar a la situación de las personas con la capacidad de obrar modificada judicialmente o a la de las menores de edad.

En este sentido, Costa señala que «el proceso de codificación legislativa y los procedimientos aparentemente neutrales para impartir justicia tendrían un efecto discriminador para las mujeres» (como se cita en Simó Soler, 2024, p. 45).

En lo que respecta a la violencia sexual, el concepto de violación tuvo diferentes y numerosas formas de entenderse, pero siempre partiendo de la subordinación femenina. Alcoff (2019), en su acercamiento fenomenológico a la violación, parte de la premisa según la cual «los conceptos que empleamos para la violencia sexual varían no solo diacrónicamente – de una generación a otra –, sino también sincrónicamente; es decir, de una cultura y sociedad a otra» (p. 30). De hecho, la historia de la violación va de la mano de las diferentes representaciones de feminidad, así como de las diversas órdenes y costumbres sociales de las épocas históricas. La ocultación de la violencia sexual está ligada también a la ocultación de la mujer como sujeto (Vigarello, 1999, pp. 62-63). Es importante subrayar que la violencia sexual siempre ha estado ligada a una fuerte carga moral y, en muchas ocasiones, no se ha considerado como un delito. Gracias a las estructuras de poder patriarcales, esta subordinación se consolidó en el Derecho desde los primeros ordenamientos jurídicos, convirtiendo en materia jurídica pública la actividad sexual femenina (García Picazo, 2016, p. 57).

Como históricamente el Derecho configuró a las mujeres como una prolongación de la propiedad del hombre (Balaguer Callejón, 2005, p. 157), se fueron conformando una serie de estereotipos y prejuicios a la hora de entender la violencia sexual que se pueden reproducir en los tribunales a la hora de juzgar. En el comunicado de la ONU de 9 de diciembre de 2021, *Los tribunales españoles deben proteger a los niños y niñas de la violencia y abusos sexuales, dicen los expertos de la ONU*, la ponente experta de las Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias, Reem Alsalem, junto con otras siete personas expertas, expresan su preocupación por el sesgo discriminatorio contra las mujeres en la justicia del Estado español. Este sesgo discriminatorio se manifiesta en que las mujeres sufren una menor credibilidad de sus testimonios cuando declaran ante un tribunal (Naciones Unidas, 2021). Por todo esto, la introducción de la perspectiva de género en la interpretación y aplicación de las normas supone una herramienta holística de la que poder valernos para mejorar

la Administración de Justicia. Asimismo, es necesaria para evitar que los prejuicios que perviven en las concepciones más profundas de la sociedad broten sin ser percibidos.

La perspectiva de género tiene que ser entendida como el desarrollo de los derechos humanos en el plano de la igualdad entre todas las personas. Este enfoque pone énfasis en el cuestionamiento crítico sobre la neutralidad que se asume en las normas del ordenamiento jurídico. Es decir, una norma en principio neutra puede interpretarse y aplicarse de forma no neutral (Ramírez Ortiz, 2019, p. 113). Para hacer realmente eficaz el derecho a la igualdad no es suficiente contar con leyes efectivas, sino que es imprescindible incorporar pautas de interpretación en la dimensión de la perspectiva de género para garantizar los derechos de las personas que se encuentran en una posición de subordinación (Martín González y Ocejo Álvarez, 2017, p. 7). Como postulaba Pateman (1995, p. 312) un sistema legal por sí sólo no va a garantizar la igualdad y el bienestar de las mujeres, sino que va a ser necesario un movimiento de aspiración ética, entendiendo la sensibilidad ética como la sensibilidad hacia otra persona.

Los estereotipos negativos siguen estando presentes a la hora de juzgar los delitos de violencia sexual. Por este motivo resulta necesario analizar qué ocurre en el proceso penal en general y, en concreto, en la valoración probatoria. Para ello, haremos un breve análisis sobre la construcción jurídica de verdades que pueden estar influenciadas por estereotipos y prejuicios.

3. GÉNERO, VERDAD Y PRUEBAS

3.1. La verdad judicial: una construcción de verdades

Biurrún Mancisidor (2021) afirma que el Derecho construye verdades. Las construye para que la sociedad comprenda la convivencia, aunque, a veces, pueda llegar a ser en perjuicio de la «verdad verdadera». Expresándolo de otra forma, el Derecho crea certezas (conocimientos seguros y claros) y verdades (conformidad de las cosas por el concepto que tenemos de ellas) para garantizar la convivencia, empleando diferentes mecanismos que, por ejemplo, pueden ser las presunciones o los procesos judiciales.

Las verdades judiciales se construyen a través de los procedimientos judiciales. Estos son el enfrentamiento entre verdades diferentes, entre las

verdades de las partes que intervienen. El proceso penal no determina lo que realmente ocurrió, ya que eso sólo lo saben las personas allí presentes y, aun así, dependerá del vidrio con el que observen. Lo que se determina en los procedimientos judiciales es lo que le resulta más verosímil a ese Tribunal en concreto en función de la prueba practicada en el acto de juicio oral. Una vez que esa sentencia se eleve a firme, esa verdad judicial se va a transformar en, como decía Jorge Luis Borges, una verdad histórica. Es decir, una verdad indudable, una verdad que crea precedentes para seguir interpretando el mundo y la convivencia –excepto determinados hechos posteriores y excepciones previstas en la ley– (Biurrún Mancisidor, 2021).

Lo que importa en esta construcción de verdades es la interpretación de las leyes, de las pruebas y su valoración. El ejercicio judicial no es posible hacerlo únicamente a través de la razón a pesar de todo el conocimiento jurídico y técnico (Biurrún Mancisidor, 2021), ya que es un ejercicio hecho por seres humanos atravesados por discursos que nunca son neutrales. Asimismo, la manera en la que se interpretan determinadas acciones va a depender de la visión o de las experiencias que tenga la persona que ha de juzgar. Esta idea es importante para entender que la valoración de la prueba y el razonamiento probatorio no se realizan en un contexto totalmente aséptico, sino que el entendimiento de una acción o la valoración de un medio de prueba va a ser diferente en función de la época y del contexto.

Teniendo en cuenta que la violencia sexual fue tipificada como un delito contra la honestidad hasta 1989 y que no fue hasta dicho año que se tipificó como un delito contra la libertad sexual, no es de extrañar que, durante siglos, se fuese creando un imaginario sobre la sexualidad tanto femenina como masculina que no es adecuada. No resulta desacertado afirmar que existen sesgos heteropatriarcales y machistas que impregnan toda la sociedad acerca de la sexualidad incluyendo, por tanto, también el propio proceso judicial. En concreto, este estudio se centrará en la valoración de las pruebas al ser uno de los momentos procesales en que las personas juzgadoras deben estimar libremente la prueba, usando su sana crítica y máximas de experiencia.

3.2. Valoración de las pruebas: ventanas para los prejuicios

Habida cuenta de lo anteriormente referido, que la verdad es una construcción y que puede estar atravesada por el entendimiento de las propias vivencias tanto a nivel individual como colectivo, en este punto consideramos hacer hincapié en la valoración de la prueba. Ya que, en ocasiones, bajo el lema de averiguar la verdad el Estado ejerce violencia institucional (Renaud, 2021, p. 75).

En el proceso penal las partes introducen los hechos mediante sus escritos de calificación y a través de ellos se delimita el tema de la prueba. Una vez practicados los medios de prueba, el tribunal pasará a valorarlos. La valoración de la prueba se produce, como recoge Araya Novoa (2020, p. 37), en contextos de incertidumbre fáctica. El compromiso epistemológico del proceso es establecer una averiguación de la verdad, en lo que siempre existirá un margen de error. Realmente, más que la averiguación de la verdad, podría decirse que se pretende minimizar la posibilidad de errores (utilizando, entre otras cosas, el estándar de prueba). La valoración de la prueba se entiende como una actividad racional que consiste en la elección de la hipótesis más probable entre las diversas reconstrucciones posibles de los hechos (Araya Novoa, 2020, p. 45). En el proceso penal español no existe la prueba tasada, como existía en los sistemas judiciales inquisitoriales. En el proceso penal español rige el principio de libre valoración de la prueba, que supone la apreciación de las pruebas según la conciencia del Tribunal. Este principio no es equivalente a una arbitrariedad absoluta ni exime de una necesaria motivación sobre la práctica de la prueba y su valoración. Dicha motivación está recogida en el artículo 102.3 de la Constitución Española que implica señalar las razones que permiten considerar que la decisión está justificada.

El momento valorativo es especialmente difícil ya que, apreciar la verdad de unos hechos contruidos, se presenta como una actividad laboriosa. No podemos obviar que la persona juzgadora no observa directamente el hecho a probar, sino que tiene la percepción directa e inmediata del elemento de prueba, lo que le permitirá formar su juicio (Araya Novoa, 2020, p. 51). Esta actividad se tiene que hacer atendiendo a las normas de la lógica, máximas de experiencia o sana crítica, lo que conlleva una obligación de razonar el resultado probatorio en la declaración de los hechos probados (Pérez-Cruz Martín,

2020, pp. 491-492). ¿Es posible que los prejuicios que existen en la sociedad pasen desapercibidos en este momento de la actividad jurisdiccional?

Las máximas de experiencia podemos definirlas como las generalizaciones empíricas que configuran el razonamiento probatorio inferencial en el sistema de libre valoración. Son, por tanto, enunciados descriptivos a los que se llega mediante razonamientos generalizados usando las reglas de racionalidad epistemológicas. Son premisas de inferencia probatoria, no criterios metodológicos de racionalidad (Araya Novoa, 2020, p. 47). Es decir, a partir de un dato que constituye un elemento probatorio (contenido de la declaración de un testigo, contenido de un informe pericial, un informe médico, una inspección judicial u otro medio), la persona que juzga puede inferir otro hecho desconocido. Así, se construye el conocimiento de un hecho desconocido por inferencia de un dato comprobado. Aunque cabe destacar que dichas máximas no responden a leyes científicas ni a principios lógico-rationales. Nieva Fenoll (2010, p. 211) reconoce que las máximas de experiencia son citadas siempre como algo genérico, como una cláusula de estilo que obvia cualquier otro razonamiento. Y que, cuando se mencionan, no se dotan de contenido. Se emplean las máximas de experiencia como referencia a una especie de imaginario colectivo que se toma como ejemplo de consenso social o científico sobre cuál será la dogmática jurisprudencial en torno a la previsibilidad de los acontecimientos. En palabras de Taruffo (2008), las máximas de experiencia suponen un concepto caótico e indeterminado (p. 134).

Esta idea de Nieva Fenoll, podemos ligarla a la idea vista con anterioridad relativa al androcentrismo jurídico sobre cómo el Derecho, así como todos los campos del saber, tomó como referencia universal al varón blanco heterosexual de clase media. De este modo, se crea un concepto poco definido, que responde a convenciones sociales que son así o se cree que deben ser así. Nieva Fenoll cita a Taruffo reforzando la idea de que prácticamente nunca que se alude a una máxima de experiencia dicha máxima posee esa naturaleza y que, como ya citamos antes, reflejan convenciones sociales que están llenas de prejuicios (Nieva Fenoll, 2010, p. 210). Araya Novoa (2020, p. 55), hace referencia a que las máximas de experiencia reflejan regularidades empíricas que establecen relaciones de probabilidad. Por lo tanto, conforme a la experiencia pasada que se tenga, si una prueba es verdadera es probable

que también lo sea la hipótesis. En conclusión, las máximas de experiencia responden a un método de la inducción generalizadora o ampliativa de las generalizaciones empíricas. Por ende, de su utilización nunca se obtendrán certezas. Únicamente se llegará a un conocimiento probable, basado en la habitualidad de un hecho en un determinado contexto social.

Es aquí donde los prejuicios pueden aflorar sin ser percibidos. A pesar de que la Constitución consagra la igualdad como un derecho fundamental y prohíbe la discriminación directa e indirecta, los prejuicios pueden encontrar formas de permearse en las capas de la actividad jurisdiccional, en concreto en la valoración de las pruebas. Afirmamos esto ya que las máximas de experiencia se engloban dentro de ese conocimiento naturalizado que reproduce estereotipos y prejuicios según una cultura hegemónica. Además, ni el Derecho ni las personas juzgadoras son ajenas a los sesgos cognitivos fácticos y normativos. Esto, a su vez, influye en la apreciación de los hechos y en la interpretación y aplicación posterior de la norma (Simó Soler, 2024, p. 112). Por esta razón, es imprescindible la elección de máximas de experiencia que no asuman los sesgos patriarcales y machistas para evitar que en el razonamiento inferencial se lleguen a conclusiones que no son acordes con la realidad.

La perspectiva de género exige sustituir las máximas de experiencia machistas, tradicionalmente asumidas, por nuevas máximas de valoración probatoria basadas en la igualdad real y efectiva en la interpretación, aplicación y resultado del uso de la ley. Como establece Hernández Moura (2022, p.40), es crucial emplear la perspectiva de género para la concreción de las reglas de la sana crítica y, para ello, será necesario hacer una valoración del relato de violencia libre de prejuicios. Por tanto, se hace imprescindible eliminar las máximas de experiencia machistas como criterios universales de racionalidad. Al fin y al cabo, la perspectiva de género actúa como un neutralizador de los automatismos que afecta desfavorablemente a la víctima (Hernández Moura, 2022, p. 38).

No se obvia la dificultad que entraña tal actividad. Cuando se dicta una sentencia en un juicio en el que se acusó por violencia sexual, que sea condenatoria no lleva intrínsecamente ligado que se haya dictado con perspectiva de género. De la misma manera, en el caso de ser una condena absoluta no es de por sí una sentencia en la que se haya eludido dicha perspectiva. Es

decir, puede haber sentencias tanto condenatorias como absolutorias en las que los argumentos empleados por el tribunal juzgador estén impregnados de estereotipos de género. Para ver cómo se puede aplicar la perspectiva de género en este momento de la actividad jurisdiccional se va a exponer una sentencia del Tribunal Supremo (en adelante, STS) a la que, después, pasaremos a aplicarle los protocolos para juzgar con perspectiva de género.

En la STS 828/2021 (Sala del Penal, Sección 1.ª), de 29 de octubre (recurso n.º 4991/2019), podemos identificar algunos estereotipos de género que deberían ser neutralizados en las máximas de experiencia de las personas juzgadas. Esta es el resultado de un recurso de casación sobre la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia (en adelante, STSJ) de Valencia 165/2019, de 24 de octubre, que resuelve el recurso de apelación. La sentencia de instancia, dictada por la Audiencia Provincial de Valencia, no está publicada en las bases de datos a las que hemos tenido acceso. Por ese motivo, solo podremos analizar las sentencias que hemos podido obtener. Específicamente, analizaremos cómo la sentencia de casación adolece, en nuestra opinión, de prejuicios y estereotipos de género en su revisión de la subsunción valorativa del tribunal de instancia al recurrir a máximas de experiencia que evocan una construcción masculina sobre la sexualidad femenina y, además, sobre la sexualidad de una menor de dieciséis años. El caso versa sobre una niña de trece años de origen brasileño, a la que en la STS se le nombra ficticiamente como Celia, que en el verano de 2016 decide pasar una tarde viendo una película con Diego, de veinte años. El TS considera que era una relación de noviazgo en función de los hechos probados de la sentencia de instancia, aunque era una relación breve en el tiempo ya que contaba únicamente con un mes de duración; de lo que no se puede deducir que sea una relación estable.

A principios de 2017, Celia comienza a mostrar síntomas depresivos, una mala relación personal con su madre y su padre e incluso llega a tener un intento de suicidio. En septiembre de ese año, Celia coincide con Diego y su primo, Eladio, en una fiesta y decide contarle a una amiga lo que pasó aquella tarde del verano de 2016. Asimismo, se lo cuenta a una amiga de la familia y a una profesora (Antecedentes de Hecho 1.º, STS 4007/2021, de 29 de octubre). Esto podría ser un indicativo de que estaba necesitando un apoyo para comprender lo que había sufrido o de la vergüenza que sentía. Así

lo reconoce el Supremo en su sentencia 184/2019, de 2 de abril, citada por la STSJ de Valencia 165/2019, de 24 de octubre, en su Fundamento Jurídico 3.º:

El retraso en denunciar se produce porque las víctimas silencian los hechos por miedo, vergüenza; ese «silencio» no puede correr contra ellas cuando finalmente lo cuentan ni cuestionarlo como sinónimo de faltar a la verdad que suponga «traba incredibilidad» cuando estas deciden denunciarlo más tarde sobre todo por las especiales características de los hechos de contenido sexual y la falta de madurez de la menor en el momento de los hechos.

Según los hechos probados por la STSJ, reproducidos en la STS en los antecedentes de hecho, durante el verano de 2016, Celia y Diego mantuvieron relaciones sexuales con penetración vaginal. Después, Diego le preguntó si le importaba que su primo Eladio viniera a la casa, a lo que ella, según consta en las sentencias, no se opuso. También se considera probado que, al llegar Eladio, los tres fueron a la habitación. La menor se sentó en la cama junto a Diego, quien la tomó de la mano y comenzó a besarla, beso que ella correspondió. A continuación, se establece que ambos acusados mantuvieron relaciones sexuales con la menor por vía vaginal, oral y anal, llegando a eyacular en su camiseta.

El tribunal de instancia considera los hechos constitutivos de un delito de agresión sexual a menor de dieciséis años y condena a los dos autores con una pena de ocho años de prisión, tipificado en el artículo 183.2 del CP, previo a la reforma del Código Penal de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. La sentencia de apelación revoca parte del pronunciamiento y modifica esa tipificación al no apreciar el efecto intimidatorio o violento que reclamaba ese delito. El TSJ de Valencia modifica en ese sentido y condena a los dos autores a una pena de prisión de diez años por un delito de abuso sexual a menor de dieciséis años, tipificado en el antiguo artículo 183.1 del CP, con la agravante de haberse cometido los hechos por la actuación conjunta de dos o más personas. Presentado recurso de casación por la defensa de los acusados, el TS falla a favor de la absolución. En la STS, se menciona el examen de oficio sobre el *error iuris*, favorable a los acusados. Al haberse modificado la calificación jurídica en el recurso de apelación a una menos grave, a pesar del aumento de la pena, dio lugar a poder aplicar la llamada cláusula de exclusión de la responsabilidad,

conocida jurisprudencialmente como cláusula de asimetría o, en un sentido menos técnico la «cláusula Romeo y Julieta».

Es la aplicación de esta cláusula de exclusión de responsabilidad la que nos resulta interesante al objeto de este estudio. En los delitos de carácter sexual a menores de dieciséis años, no media el consentimiento de la persona menor. De esta manera, la mera realización de actos con carácter sexual con una persona menor de dieciséis años se considera como un hecho delictuoso debido a que el legislador considera que una persona de esa edad no puede prestar libre consentimiento en la esfera sexual. Sin embargo, dicha cláusula excluye la responsabilidad penal cuando el autor sea una persona próxima en edad y grado de desenvolvimiento y madurez tanto física como psicológica. La reforma introducida por la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia, establece que esta cláusula de exclusión de responsabilidad no podrá ser aplicada en ningún caso cuando el delito de agresión sexual se cometa con violencia o intimidación a menores de dieciséis años, como así mismo indica la nueva redacción del Código Penal en su artículo 183 bis. La Fiscalía General del Estado, en su Circular 1/2017, de 6 de junio, sobre la interpretación del art. 183 *quarter* (ahora, art. 183 bis) del Código Penal, establece que esta cláusula de exclusión supone que el sistema del Estado español es un sistema mixto que prohíbe las relaciones con menores no solo a través de un criterio cronológico, sino que también mediante un criterio biopsicosocial. En consecuencia, se crea una vaguedad del dato cronológico y se impone un mayor análisis del caso concreto. Muñoz Conde destaca que esta ambigüedad del texto deja demasiado margen a las personas juzgadoras que pueden dejarse llevar por prejuicios morales o culturales no coincidentes con las partes implicadas en el acto de carácter sexual (Muñoz Conde, 2019, p. 225). Dicha Circular también establece que, en los casos en los que la persona menor hubiese alcanzado la pubertad y no sea menor de trece años –como en el caso que nos ocupa–, la exención de la responsabilidad se limitará como regla general a autores menores de edad.

En relación con el caso que estamos analizando, teniendo en cuenta que la calificación jurídica se realizó con la anterior redacción del Código Penal, cabe destacar que la cláusula de exclusión de responsabilidad podía aplicarse en aquellos casos que no se apreciase violencia o intimidación. Es decir, en

los casos que eran considerados como abusos sexuales y no como agresiones. Al haber rebajado la calificación jurídica a abuso sexual, el TSJ de Valencia abrió la posibilidad de aplicar esta cláusula y el TS, al considerarla favorable a los acusados, decide hacerlo argumentando únicamente que existe libre consentimiento de la menor cuando hay una «actividad sexual compartida con una persona que, siendo mayor de edad, es próxima a la menor en edad y madurez». El TS no especifica cuáles son los requisitos objetivos para aplicar dicha cláusula ni hace referencia a más jurisprudencia. Ciertamente es que hace una reflexión sobre la gran dificultad que entraña la aplicación de dicha cláusula ya que, tanto el desenvolvimiento físico como el psicológico son «factores no sujetos a reglas fijas, en la que la formación y condicionantes culturales de cada cual juega un papel importante» (Fundamento Jurídico 3.º). El TS considera que Diego, de veinte años, Eladio de diecinueve, y Celia, de trece, son cercanos en madurez porque consideran a la menor de madurez avanzada para su edad. En palabras del propio Tribunal:

Cabe asumir que la madurez de la menor en el físico y en lo psicológico no era muy distante de la de los acusados en lo que es el ámbito de las relaciones sexuales, que es en lo que nos estamos moviendo. (STS 828/2021 (Sala del Penal, Sección 1.ª), de 29 de octubre (recurso n.º 4991/2019), Fundamento Jurídico 3.º)

Asimismo, considera de «pura lógica» que al haber consentido a tener relaciones sexuales con Diego y, posteriormente, consentir que el primo de este acudiese al domicilio, suponía también un consentimiento para tener relaciones sexuales con el segundo. A mayor abundamiento, de una de las declaraciones testimoniales, de una profesora de instituto, que la calificó como una niña madura, el TS argumenta que se deducen «datos indicativos de una cierta experiencia en el ámbito de las relaciones sexuales».

Los argumentos utilizados para mantener esta decisión son, en opinión de quien escribe estas líneas, insuficientes y poco convincentes además de adolecer de prejuicios de género y raciales. Considerando la naturaleza de la relación sexual, primero con uno y luego con dos, la edad de la menor, a quien los acusados califican de niña en todas las declaraciones, y el hecho de que basen la prueba de su madurez en el testimonio de una profesora. Todo parece insuficiente para socavar la presunción *iuris tantum* de la prohibición de tener relaciones con una menor.

Dos sentencias más recientes que resultan relevantes y que refuerzan la tesis sostenida de que en el enjuiciamiento de delitos de violencia sexual los prejuicios continúan muy presentes son las dictadas por la Audiencia Provincial de León (en adelante, AP LE) número 542/2024, de 21 de mayo (recurso n.º 106/2022) y por la Audiencia Provincial de Ciudad Real (en adelante, AP CR) número 236/2024, de 21 de febrero (recurso n.º 2/2023). Ambas sentencias refuerzan la idea de que los estereotipos de género están presentes de manera reiterada en los tribunales que enjuician delitos de violencia sexual.

En primer lugar, en la SAP LE 542/2024, de 21 de mayo, se juzgó a un acusado por varios delitos de agresión sexual contra una menor de 16 años, además de un delito de maltrato y otro de maltrato habitual, ambos constitutivos de violencia de género. La víctima, de once años al momento de la primera agresión, mantenía una relación sentimental con el agresor, quien tenía veintitrés años, habiendo entre ellos una diferencia de edad de doce años. De esta relación, la menor tuvo tres hijos y, en ocasiones, tuvo que ser hospitalizada debido a las agresiones físicas recibidas por parte del agresor y su familia.

Ambos pertenecen a la comunidad gitana, y sobre esta base, el tribunal justificó la aplicación de la cláusula de asimetría, argumentando que:

Según las costumbres gitanas, las niñas se casan a partir de los 12 años y, un año antes, había comenzado a tener relaciones sexuales completas, sabiendo que podía quedar embarazada y conociendo la repercusión directa de los actos de naturaleza sexual. (SAP LE 542/2024, de 21 de mayo, Hechos Probados)

En la sentencia, el tribunal continúa razonando que este tipo de relaciones en la etnia gitana son «un uso tradicional de la etnia» y, por tanto, aunque los hechos enjuiciados no pueden eximirse de responsabilidad, el tribunal reduce la pena de prisión de doce años a ocho. En su razonamiento, que puede considerarse racista y plagado de prejuicios de género, la AP de Ciudad Real concluye admitiendo que, si bien existe una significativa diferencia de edad, al formar ambos parte de la comunidad gitana y esto es parte de su cultura, la antijuridicidad es menor que en el caso de no pertenecer a dicha comunidad. Además, el tribunal intenta salvaguardarse de futuras críticas a sus prejuicios racistas al defender que con esta sentencia «no se pretende

excluir a los miembros de dicha etnia de la aplicación de la norma penal que prohíbe las relaciones sexuales, aunque sean consentidas, con una persona menor de dieciséis años» pero sí adecuar las circunstancias del caso en función de la cultura de las niñas gitanas que sufren violencia sexual.

En segundo lugar, la SAP CR 236/2024, de 21 de febrero, absuelve al acusado de veintiún años de una agresión sexual a una menor de doce años (ambos pertenecientes a la comunidad gitana) porque, cuando procede a analizar la proximidad en grado de desarrollo y madurez para valorar la aplicación de la cláusula de asimetría, los magistrados establecen que «no podemos desconocer el ámbito cultural y social en el que se desarrolla la relación» (SAP CR 236/2024, de 21 de febrero, Fundamento Jurídico 1.º). En consecuencia, consideran que puede aplicarse la cláusula de exclusión porque ambos son próximos en grado de desarrollo y madurez al tener ambos «dificultades en el ámbito formativo, derivadas de su pertenencia a la etnia gitana» (SAP CR 236/2024, de 21 de febrero, Fundamento Jurídico 1.º). Y, finalmente, acaba absolviendo al acusado.

Para analizar los prejuicios que se pueden palpar en esta jurisprudencia, se tomarán como guías algunos de los protocolos que existen en Latinoamérica para juzgar con perspectiva de género. En concreto, se centrará la atención a la parte de la valoración probatoria y se analizará más en profundidad la primera de las sentencias mencionadas con anterioridad, la STS 828/2021 (Sala del Penal, Sección 1.ª), de 29 de octubre (recurso n.º 4991/2019).

3.3. Juzgar con perspectiva de género: identificar los prejuicios y neutralizarlos

Para analizar los prejuicios que contiene la sentencia descrita nos ayudaremos de los distintos protocolos que se han podido obtener de la experiencia latinoamericana: i) Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015); ii) Metodología para el análisis de las decisiones jurisdiccionales desde la perspectiva de género (Equis, Justicia para las mujeres, 2017); iii) Criterios de equidad para una Administración de Justicia con perspectiva de género (Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial de Colombia,

2011) y iv) Propuesta modelo de incorporación de la perspectiva de género en las sentencias (Cumbre Judicial Iberoamericana, Comisión Permanente de Género y Acceso a la Justicia, 2023). Todos estos protocolos tienen en común que apuestan por una metodología para juzgar con perspectiva de género los casos que se someten al conocimiento de operadores jurídicos. Proponen vías para detectar las circunstancias estructurales que perpetúan las vulneraciones a los derechos humanos en virtud de la identidad sexo-genérica de las personas. Por lo tanto, permiten identificar y evaluar los impactos diferenciados de las normas; la interpretación y aplicación del derecho según los roles estereotipados sobre el comportamiento de hombres y mujeres; las exclusiones jurídicas producidas por la construcción binaria de la identidad de sexo y/o género; la distribución inequitativa de los recursos y poder que deriva de estas asignaciones, y la legitimidad del establecimiento de tratos diferenciados en las normas, resoluciones y sentencias.

Estos protocolos nos proponen una metodología que consiste en cuestionar nuestras decisiones y reflexionar sobre los fundamentos en los que se basaron. Para ver el ejemplo práctico que es objeto de este estudio, tomaremos principalmente como referencia el Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015) y la Metodología para el análisis de las decisiones jurisdiccionales desde la perspectiva de género (Equis, Justicia para las mujeres, 2017). Ambos documentos se estructuran en preguntas generales y específicas para cada momento, tanto previo, durante y posterior al proceso. En primer lugar, se hace necesario situar y comprender el comportamiento de las víctimas dentro de unas circunstancias concretas (Simó Soler, 2024, p. 144). A este respecto, cabe preguntarse: ¿cuál fue el contexto en el que se desarrollan los hechos? (Suprema corte de Justicia de la Nación, 2015, p. 79). En el caso que nos ocupa, los hechos ocurrieron en la casa de Diego, adulto de veinte años, sin más testigos. En segundo lugar, ¿se valoró si el género fue una condición que había influido directa o indirectamente en el conflicto?

Es decir, ¿se valoró si con base en el género se justificó –expresa o tácitamente– que una de las partes había ejercido más poder impactando esto en el conflicto? (Equis, 2017, p. 37). Esta pregunta evoca a reflexionar si entre las partes existió una asimetría de poder. Ante los hechos analizados,

la respuesta es afirmativa al tratarse de una relación breve, en la que están dando por hecho que ya se mantienen relaciones sexuales habitualmente (lo que en apariencia supone otro estereotipo) entre una menor de edad, en concreto de trece años y un mayor de edad, en concreto, de veinte años. En la etapa inicial de la adolescencia de una niña esto se puede presentar como una muestra de poder, de ser alguien importante, de querer destacar por tener un novio adulto y ceder ante cuestiones que no cedería en otras circunstancias. Esta respuesta nos sirve para la siguiente cuestión que las personas juzgadas han de plantearse: ¿se revisó la forma en la que los estereotipos de género influyeron en el conflicto? En línea con lo expuesto, en la etapa pronta de la adolescencia se puede interpretar el tener una relación con un hombre mayor con sentirse especial, elegida. Lo que se espera de las mujeres es que complazcan sexualmente a sus parejas que, aunque tenga trece años, si no interviene violencia o intimidación puede entenderse que el consentimiento fue libre sin reparar en los estereotipos y prejuicios de género que esa niña también lleva con ella: tener la creencia de que, si le proponen una relación sexual y, después, otra con dos hombres simultáneamente tiene que aceptar para gustar y sentirse deseada además de que el miedo y la incapacidad de mostrar su negativa pueden jugar un papel relevante.

Pasando a la valoración de las pruebas, los documentos estudiados nos aportan nuevas cuestiones interesantes para poder neutralizar los prejuicios. Hay que tener en cuenta que, a la hora de realizar este ejercicio, la persona que juzga ha de reforzar su argumentación y valorar las pruebas con suficiente motivación y con un lenguaje claro (Simó Soler, 2024, p.145). Podemos comenzar con una pregunta genérica que nos derive a las más concretas: ¿la ponderación de las pruebas permitió un análisis de los hechos desde un enfoque de género? (Equis, 2017, p. 41). Es decir, ¿la valoración de las pruebas estuvo libre de expectativas sobre cómo debe ser o comportarse una persona conforme a su género? Aquí la cuestión radica en si la valoración de las pruebas se realizó libre de estereotipos de género. Recordemos que el TS dedujo que, por pura lógica, que la menor consintiera para tener relaciones con uno de los varones y, acto seguido, consintiera que el otro se acercase hasta la casa suponía consentir para mantener relaciones sexuales con ambos. El tribunal no expone el ejercicio inferencial que le lleva a esa conclusión ni a qué reglas de la lógica se refiere. Aquí hay lo que consideramos un ejemplo de

una máxima de experiencia machista y sexista. Recordemos que las máximas de experiencia son, en síntesis, mediciones de probabilidad en función de lo que pasa habitualmente. Lo que aquí considera el TS es que es habitual que una niña de trece años quede con su novio, que no es relevante si es su primera relación o no, mantenga relaciones sexuales y que en la misma tarde mantenga de nuevo relaciones, pero con un invitado. El estereotipo sexista que nos encontramos aquí es que la mujer tiene que complacer sexualmente al hombre, sea su pareja o no. Hay aquí otro estereotipo en la concepción de la violencia sexual que supone que sólo cierta clase de mujeres pueden ser objeto de esta: aquellas que nunca mantuvieron relaciones sexuales previas, las físicamente débiles o que llevan una conducta sexual que sea digna moralmente.

Al llegar a este término, es importante recapitular sobre cómo el TS consideró que la madurez de la menor era próxima tanto física como psicológicamente a la de los varones. Tras un estudio de la jurisprudencia española, entiende Boldova Pasamar (2021, p. 24) que, si existe una diferencia de edad en torno a los cinco años, se tiende a estimar inaplicable la cláusula de exención de responsabilidad, con más razón cuanto más baja sea la edad de la persona menor de dieciséis años. Los criterios de edad y de madurez son acumulativos, no alternativos. Si el primero no se cumple, o hay una diferencia mayor de cinco años, la argumentación de la madurez deberá ser reforzada. Tengamos en cuenta que, como apuntó la Fiscalía en su Circular 1/2017, si la persona menor de edad alcanzó la pubertad, pero es mayor de trece años, la exención de responsabilidad se limita, como regla general, a los autores menores de edad. En este caso, los autores tenían veinte y diecinueve años, es decir, eran mayores de edad y tenían siete y seis años de diferencia con la víctima. Esta reflexión nos responde a una de las últimas preguntas que fueron escogidas: ¿presenta la argumentación razones que expliquen si el comportamiento o situación de cualquiera de las partes del conflicto se relaciona con las cargas de género que se le impusieron socialmente? (Equis, 2017, p. 44).

Por último, nos gustaría dejar indicado cómo puede haber factores más allá del género que pueden afectar a los sesgos de las decisiones judiciales. Estos factores pueden ser el origen étnico, la religión o las creencias, la salud, el estatus, la edad, la clase, la orientación sexual o la nacionalidad. Se trata

de la interseccionalidad, una de las reivindicaciones del feminismo y que se acabó recogiendo en los tratados internacionales. Los casos analizados con anterioridad también nos dejan abierta otra línea de repensar los prejuicios en cuanto a si la consideración de la sexualidad de las menores sería diferente en caso de que no fuesen de origen brasileño (en el caso de la STS 828/2021, de 29 de octubre) o de la etnia gitana (en el caso de las SAP LE 542/2024, de 21 de mayo y SAP CR 236/2024, de 21 de febrero). En el caso de la menor brasileña, esta afirmación no se hace en vano. Es sabido que la concepción de las mujeres brasileñas lleva consigo una serie de estereotipos que tienden a hipersexualizarlas. Afirma Piscitelli (2007, p.18) que las mujeres brasileñas son vistas y representadas a través de una lente interseccional de estereotipos sexuales, raciales y de género, afectando a la forma en que son percibidas y tratadas. Por lo que, puede ser, que el Tribunal se haya visto empapado de sus prejuicios acerca de la sexualidad de una niña de trece años al ser de origen brasileño y, por ende, considerarla con cierta tendencia a ser sexualmente activa.

Por estos motivos, es imprescindible hacer una revisión de nuestras creencias y de las decisiones de todos los operadores jurídicos, para aprender a identificar los prejuicios que, precisamente al pensar que no los tenemos es cuando estos se manifiestan. Ser conscientes de que existen, identificarlos y neutralizarlos sigue siendo un objetivo que la Administración de Justicia tiene que impulsar para evitar dar respuestas equivocadas a aquellas personas que solicitan protección jurídica. En definitiva, la perspectiva de género supone hacer las preguntas correctas.

4. CONCLUSIONES

La violencia sexual es un tipo de violencia sobre la mujer que necesita una especial atención con enfoque de género. Incluir esta perspectiva no supone perder garantías constitucionales y procesales, sino que supone cumplir con un mandato internacional y constitucional de igualdad real entre las personas. Para poder conseguirlo, hay que analizar críticamente las llamadas máximas de experiencia en la valoración probatoria y sustituir las que den resultados machistas por unas que garanticen que el tratamiento de la violencia sexual por parte de los tribunales sea libre de prejuicios. Así mismo,

para este fin será necesario ir más allá del derecho penal e introducir en todos los niveles educativos, incluyendo la Escuela Judicial, pensando en la formación de magistrados y magistradas, formación y educación en materia de género e igualdad. De este modo, se evitará seguir reproduciendo prejuicios existentes en torno a la sexualidad y, por ende, a la violencia sexual. En definitiva, la perspectiva de género supone saber hacer las preguntas correctas en el caso concreto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acale Sánchez, M. (2017). El género como factor condicionante de la victimización y de la criminalidad femenina. *Papers*, 102(2), 1-30. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2337>
- Alcoff, L. (2019). *Violación y resistencia. Cómo comprender las complejidades de la violación sexual* (L. F. Lassaqué, Trad.). Prometeo Libros.
- Araya Novoa, M. P. (2020). Género y verdad. Valoración racional de la prueba en los delitos de violencia patriarcal. *Revista de Estudios de la Justicia*, 32, 35-69. <https://doi.org/10.5354/0718-4735.2020.56915>
- Balaguer Callejón, M. L. (2005). *Mujer y Constitución. La construcción jurídica del género* (1.ª ed.). Ediciones Cátedra.
- Barrère Unzueta, M. (2021). La Clínica Jurídica y la praxis del iusfeminismo. Despatriarcalizar el conocimiento. *Hariak, recreando la educación emancipadora*, 1(10), 20-21. <https://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publicaciones/448>
- Biurrún Mancisidor, G. (2021). *A verdade xudicial: necesariamente lonxe da verdadeira verdade? Mentira aceptable?* [Video]. Consello da Cultura Galega. <http://consellodacultura.gal/persoa.php?id=27661>
- Boldova Pasamar, M. Á. (2021). La relatividad legal de la edad de consentimiento sexual de los menores de dieciséis años: regla y excepción. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 23(16), 1-41. <http://criminnet.ugr.es/recpc/23/recpc23-16.pdf>
- Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial de Colombia. (2011). *Criterios de equidad para una Administración de Justicia con perspectiva de género*. <https://colombia.unfpa.org/es/publicaciones/criterios-de-equidad-para-una-administraci%C3%B3n-de-justicia-con-perspectiva-de-g%C3%A9nero>
- CrimenthInc (2020). Responsabilizándonos. En VV.AA., *¿Y qué hacemos con los violadores?* (pp. 19-24). Heura Negra y Descontrol Editorial.

- Cumbre Judicial Iberoamericana, Comisión Permanente de Género y Acceso a la Justicia. (2023). *Propuesta modelo de incorporación de la perspectiva de género en las sentencias*. <https://www.cumbrejudicial.org/index.php/node/595>
- Equis, Justicia para las mujeres. (2017). *Metodología para el análisis de las decisiones jurisdiccionales desde la perspectiva de género*. <https://equis.org.mx/metodologia-para-el-analisis-de-las-decisiones-jurisdiccionales-desde-la-perspectiva-de-genero/>
- Fernández Rodríguez de Liévana, G. (2015). Los Estereotipos de Género en los Procedimientos Judiciales por Violencia de Género: El Papel del Comité CEDAW en la Eliminación de la Discriminación y de la Estereotipación. *Oñati Socio-legal*, 5(2), 498-519. <http://ssrn.com/abstract=2611539>
- Fiscalía General del Estado. (2017). *Circular 1/2017, de 6 de junio, sobre la interpretación del art. 183 quarter del Código Penal*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=FIS-C-2017-00001>
- García Picazo, P. (2016). Violencia de Género: ¿Qué género de violencia? En T. San Segundo Manuel (Dir.), *A vueltas con la violencia* (1.ª ed., pp. 47-84). Tecnos.
- Gil Ruiz, J. M. (2015). La mujer del discurso jurídico: una aportación desde la teoría crítica del derecho. *Quaestio Iuris*, 8(3), 1441-1480. <https://doi.org/10.12957/rqi.2015.18806>
- González Arias, R. (2017). Repensar el mundo desde los costados. Relación Poder-Saber. *Hariak, recreando la educación emancipadora*, 1(3), pp. 4-10. <https://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publications/379>
- Hernández Moura, B. (2022). Consideraciones en clave de género sobre la valoración del testimonio en delitos contra la libertad e indemnidad sexuales en atención a la jurisprudencia reciente del Tribunal Supremo. *Revista General de Derecho Procesal*, 59.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). *Estadística de Condenados: Adultos/Estadística de Condenados: Menores (ECA/ECM)*. https://www.ine.es/prensa/ec_am_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). *Datos estadísticos sobre condenados por delitos sexuales según sexo, edad y nacionalidad*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=28857&L=0>
- Jaramillo, I. C. (2000). La crítica feminista al derecho, estudio preliminar. En R. West, *Género y teoría del Derecho* (pp. 27-66). Siglo de Hombres Editores.

- Jericó Ojer, L. (2019). Perspectiva de género, violencia sexual y derecho penal. En J. Parrilla Vergara y A. Monge Fernández (Coords.), *Mujer y derecho penal: ¿Necesidad de una reforma desde una perspectiva de género?* (pp. 285-337). J.M. Bosch Editor.
- Lousada Arochena, J. F. (2020). *El enjuiciamiento de género*. Dykinson S.L.
- Martín González, M., y Ocejo Álvarez, E. (2017). *Enfoque de género en la actuación letrada. Guía práctica para la abogacía*. Fundación Abogacía Española. <https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2017/12/GUIA-ENFOQUE-DE-GENERO-3.pdf>
- Muñoz Conde, F. (2019). *Derecho Penal, Parte Especial* (22.ª ed.). Tirant lo Blanch.
- Naciones Unidas Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado. (2021). Los tribunales españoles deben proteger a los niños y niñas de la violencia y abusos sexuales, dicen los expertos de la ONU. <https://www.ohchr.org/es/2022/01/spanish-courts-must-protect-children-domestic-violence-and-sexual-abuse-say-un-experts>
- Nieva Fenoll, J. (2010). *La valoración de la prueba*. Marcial Pons.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.
- Pérez-Cruz Martín, A. (2020). TEMA 20. La prueba. En A. Pérez-Cruz Martín (Coord.), *Derecho Procesal Penal* (pp. 487-512). Tirant lo Blanch.
- Piscitelli, A. (2007). Corporalidade em confronto. Brasileiras na indústria do sexo na Espanha. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22(64), 17-32. <https://doi.org/10.1590/s0102-69092007000200002>
- Ramírez Ortiz, J. L. (2019). *Perspectiva de género, prueba y proceso penal: Una reflexión crítica* (1.ª ed.). Tirant lo Blanch.
- Renaud, M. C. (2021). Reflexiones sobre la falta de perspectiva de género en el proceso penal argentino. *Revista de la Escuela del Cuerpo de Abogados del Estado*, 5(6), 73-93. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/revista-de-la-ecae-ndeg6>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia* (1.ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes.
- Simó Soler, E. (2024). *Estereotipos de género en procesos por violencia sexual*. Tirant lo Blanch.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2015). *Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad* (2.ª ed.). México. https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_perspectiva_genero.pdf

- Tardón Recio, B. (2017). *La violencia sexual: desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680682/tardon_recio_barbara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Taruffo, M. (2008). *La prueba*. Marcial Pons.
- Vigarello, G. (1999). *Historia de la violación (siglos XVI-XX)* (A. Martorell, Trad.). Ediciones Cátedra S.A.

She's Such a Bitch!

The Representation of Women as Bitches in Gender-Based Violence Campaigns¹

¡Menuda perra!

La representación de las mujeres como perras en campañas de violencia de género

IRENE LÓPEZ-RODRÍGUEZ

Author / Autora:

Irene López-Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid, España
irlope05@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-8644-9815>

Submitted / Recibido: 05/05/2024

Accepted / Aceptado: 20/10/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

López-Rodríguez, I. (2025). She's Such a Bitch! The Representation of Women as Bitches in Gender-Based Violence Campaigns. *Feminismo/s*, 45, 234-264. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.09>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Irene López-Rodríguez

Abstract

This paper examines the representation of women as «bitches» in gender-based violence campaigns. It analyzes a purpose-built corpus consisting of 22 campaigns from 17 countries dated from 1999 to 2023 that represent women as «bitches». Many of these campaigns have been financed by general and state governments; others, by non-governmental organizations or associations in defense of children. Some campaigns have been created on the internet; others are based on the lyrics of popular songs and even on street graffiti. Some take the form of posters, television and radio commercials and even documentaries. They constitute, therefore, a wide and diverse repertoire of gender-based violence campaigns. The project considers the linguistic, visual and acoustic representations of women as bitches given that several campaigns juxtapose photographs of battered women and real female dogs, characterize women as literal bitches by portraying them kneeling and with

1. This article is dedicated to my daughter, Helena. Thanks for being in my life.

a leash around their necks held by a man and evoke the canine image through word play and onomatopoeia. The study employs the metaphor identification procedure for the spotting and coding of the metaphoric «bitch». Through the lens of Conceptual Metaphor Theory, the paper shows that gender-based violence campaigns resort to «bitch» to illustrate how this commonplace slur contributes to the dehumanization, objectification, sexualization and belittlement of women. It also shows that, despite the cultural and linguistic differences of the countries where the campaigns have been produced (Spain, Mexico, Colombia, Peru, China, the UK, Canada, the USA, Australia, France, Lebanon, Italy, Norway, Denmark, etc.), «bitch» is at the core of gender-based violence. The article, ultimately, demonstrates the close link between «bitch» and (the language of) gender-based violence.

Keywords: bitch; dehumanization; metaphor; gender-based violence; gender-based violence campaigns; misogyny; women representation; conceptual metaphor theory.

Resumen

Este trabajo examina la representación de las mujeres como «perras»² en campañas de violencia de género. Analiza un corpus compilado para este fin compuesto por 22 campañas datadas de 1999 a 2023 procedentes de 17 países en las que las mujeres aparecen representadas como una «perra». Muchas de estas campañas han sido financiadas por gobiernos nacionales o autonómicos; otras, por organizaciones no gubernamentales o en defensa de la infancia. Algunas campañas han nacido en internet, a raíz de letras de canciones e incluso en murales callejeros. Constituyen, por tanto, un amplio repertorio de campañas de diversa naturaleza e impacto mediático. Algunas se han creado en formato póster mientras que otras se han producido como anuncios en radio o televisión e incluso en documentales cortos. Constituyen, por lo tanto, un amplio y diverso repertorio de campañas de violencia de género. El proyecto tiene en cuenta la representación lingüística, visual y acústica de las mujeres como perras dado que varias campañas yuxtaponen fotografías de mujeres maltratadas con perras animales, caracterizan a las mujeres como perras literales al presentarlas arrodilladas y con una correa alrededor de su cuello que sujeta un hombre e incluso evocan la imagen canina de la mujer por medio de juegos de palabras y onomatopeyas. El estudio utiliza el Procedimiento de Identificación de Metáfora para la identificación y codificación de la metáfora «perra». A través de la lente de la Teoría de la Metáfora Conceptual, el artículo demuestra que las campañas de violencia de género recurren a «perra» para ilustrar cómo este insulto tan corriente contribuye a la deshumanización,

2. The literal translation of English «bitch» is Spanish «perra». However, the senses conveyed through the metaphoric «bitch» are closer to Spanish «zorra» (i.e., vixen).

cosificación, sexualización y denigración de las mujeres. Asimismo, el estudio revela que, a pesar de las diferencias culturales y lingüísticas de los diferentes países donde se han producido las campañas de violencia de género (España, México, Colombia, China, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Perú, Australia, Francia, Líbano, Italia, Noruega, Dinamarca, etc.), «perra» constituye el eje central de la violencia de género. El estudio demuestra, ante todo, la íntima relación que existe entre «perra» y (el discurso de) la violencia de género.

Palabras clave: perra; deshumanización; metáfora; violencia de género; campañas sobre violencia de género; misoginia; representación de las mujeres; teoría de la metáfora conceptual.

1. INTRODUCTION

In Denmark in 2009, the organization Children Exposed to Violence at Home launched «Hit the Bitch!». The gender-based violence campaign featured a videogame where the player must smack a woman (i.e., «the bitch») using either a mouse or his own hand if he has a webcam. The harder the woman gets hit; the more points are scored. At the top, a counter keeps track of the player's performance, who starts out as 100% *Pussy*—another negative animal metaphor with a female referent—and 0% *Gangsta*—a term that signals membership³. The Gangsta rating goes up every single time the player hits the woman. When the player reaches 100% and the woman has been brutally beaten, the word *idiot*—in capital letters—appears on the screen as a put-down. Despite its highly controversial nature on turning the social scourge of violence against women into a ludic videogame (Pagel, 2010; Sharp, 2009), the Danish campaign reproduced one of the most frequent slurs hurled at women, namely, «bitch» (Kleinman et al., 2009; Lacalle et al., 2024).

Figuratively applied to a nasty, manipulative, and bossy woman, to a promiscuous, lewd woman, and even to a sex worker (Hughes, 2006), «bitch» is a gendered metaphor (Kleinman et al., 2009; López-Rodríguez, 2009). It transmits stereotypical notions of femininity that help sustain male dominance in society (López Maestre, 2020; Shokhym et al., 2022). Probably

3. Literally a cat, the word «pussy» metaphorically refers to the vulva. The furry animal is also used derogatively to the female partner in sexual intercourse. When applied to a man, the feline metaphor denotes weak or cowardly (López-Rodríguez, 2009, p. 85).

the most common term of opprobrium for a woman (Ghosh, 2021), «bitch» permeates misogynous discourses, such as political, sports, mass and social media, and popular culture.

The metaphorical «bitch» figures prominently in the political arena. Female politicians are constantly derided and discredited through comparisons with dogs. Former US president Donald Trump vilified Hillary Clinton as «a bitch» with the slogan «Trump that Bitch» during his 2016 campaign (Erichsen et al., 2020). He also referred to German Chancellor Angela Merkel as «that bitch» when she publicly criticized his refusal to accept the results of the 2020 presidential election (Gallagher, 2022, p. 1). Canadian foreign minister Peter MacKay made a canine remark when describing liberal member of parliament Belinda Stronach as «an ugly dog» and «a bitch» after she left the Conservative party and her husband (Kassam, 2018). Brazilian congressman Eduardo Bolsonaro, son of far-right president Jair Bolsonaro, further elaborated on dog imagery on describing feminists as «bitches who eat dog food from a bowl» (Menezes, 2019). The Philippines ex-president Rodrigo Duterte used the same faunistic invective to ridicule those women attending an event for National Women's Month: «all those loud bitches are good for nothing» (Ellis-Petersen, 2019, p. 1).

In the sports world, «bitch» is always at hand to denigrate or to praise female athletes. Romanian coach Ilie Nastase called Keothavong and Konta «fucking bitches» for not living up to his expectations at a tennis tournament (Ostlere, 2017, p. 2). Serena Williams also referred to Maria Sharapova as «little bitch» after losing to her in 2004 (Mitchell, 2019). The US press baptized the Norwegian women's soccer team as «The Viking Bitches» after the US's defeat in 2021 (Yang & Linegan, 2021) whereas British cyclist Shane Sutton spoke of his colleague Jess Varnish in terms of a «terrific bitch» when describing her magnificent performance («Shane Shutton», 2017).

«Bitch» has been documented in mass and social media. It is ingrained in on-line communities of the so-called *manosphere* to address women on sites such as X (formerly Twitter), Reddit or Facebook (Hopton & Langer, 2022; Lacalle et al., 2024; Tranchese & Sugiura, 2021). Dating websites such as OkCupid or Plenty of Fish similarly show how male users tend to refer to their (potential) female matches as «bitches» when faced by silence and rejection or to express their sexual entitlement: «Why don't you talk to me,

bitch!» or «Bitch, I said hi!» (Shaw, 2016). (Sexual) frustration and (personal) dissatisfaction are likewise channeled through «bitch» in the incels universe (Melo, 2023; Tranchese & Sugiura, 2021). Posts like «those are retarded bitches» or «those stuck-up bitches are only good for fucking» can be read on the Incels.me Forum (Jaki et al., 2019).

Popular culture provides a wide repertoire of the symbolic transformation of women into «bitches». The titles of popular songs—«Smack My Bitch Up» (The Prodigy, 1997), «Sexy Bitch» (David Guetta, 2009), «Work Bitch» (Britney Spears, 2013)—, television series—*Bitches* (2004-2005) and *Imaginary Bitches* (2008-2009) —, books—*The Self-Help Book for Bitches* (Cassidy, 2019), *Why Men like Bitches* (Argov, 2004)—and comics—*Bitch Planet* (DeConnick & De Landro, 2014)—bear witness to the common identification of women with «bitches». Numerous businesses have also been named after this animal (e.g.: Food Bitch, Style Bitch, or Fashion Bitch) whereas others have appropriated the label «bitch» to market a wide array of services and products (Landers, 2015).

Finally, the language of the male abuser is usually articulated around «bitch» imagery. Newspaper articles mirror the recurrence of this slur when reporting on gender-based violence (López-Rodríguez, 2023; Sampert, 2001). Australian Desmond Campbell called his fiancée «a fat, ugly, dumb bitch» before throwing her down a cliff (Jacobsen, 2007). In Canada, Richard Mantha repeatedly addressed his date as «bitch» while raping her (Grant, 2024). In the UK, Dean Frame shouted «bitch» at his girlfriend before attacking her (Dunfermline, 2019). Health-care providers similarly document «bitch» as part of the abusive behavior of batterers (Eisikovits & Buchbinder, 1997) and of the traumatic experiences of female victims (Beiras et al., 2015): «What do you think you're doing out there, bitch?» (Lawless, 2001, p. 11) or «If he said I was a bitch, I believed I was a bitch» (Smith et al., 1999). Police officers and other professionals working with battered women in the judicial system are likewise familiar with «bitch» in cases of gender-based violence (Cook, 1999; Novak, 2012).

It appears, then, that «bitch» has become ubiquitous, permeating politics, sports, the entertainment industry, mass, and social media as well as popular culture. Due to its pervasiveness, its derogatory meanings and pernicious effects on the intended female target may go unnoticed, for the

slur has become internalized; in other words, it has become part and parcel of (unconscious) everyday misogynistic practices (Bearman et al., 2009). As a matter of fact, as Kleinman asserts, «[b]itch is everywhere, so people have become desensitized to its harms» (Kleinman et al., 2009, p. 64). The fact that the previously mentioned Danish campaign represented a woman victim of gender-based violence as a «bitch» might be indicative of the (ab) use of this canine metaphor.

2. OBJECTIVES

Although research has focused on different strategies used by gender-based violence campaigns to raise awareness of and eradicate this social scourge (Robb-Jackson & Campbell, 2022), no study, to date, has analyzed their employment of «bitch» imagery in the representation of women. To fill this void, this paper aims to analyze the metaphoric «bitch» in gender-based violence campaigns. It analyzes a purpose-built corpus consisting of 22 campaigns from 17 countries dated from 1999 to 2023 (inclusive) that portray female victims as «bitches». The dates selected reflect the beginning and end of this research project, whose point of departure was the well-known Peruvian campaign «Perrahabl@» [Bitch@Speech] (Garzón, 2005). Devised by Gender Studies Professor Natalia Iguíñiz Boggio, «Perrahabl@» literally covered the main streets of Lima with posters that, echoing popular parlance, showed the common identification of women with «perras» (i.e., «bitches») to stigmatize their sexuality, choice in relationships and even clothing (Mayordomo, 2021). «Perrahabl@», thus, served as a springboard to further investigate whether other campaigns worldwide also recurred to «perra»—or its English equivalent «bitch»—to highlight and condemn violence against women. In addition, the search for campaigns took place between 2021 and 2023, when funding for this project was obtained⁴.

The study employs the metaphor identification procedure (MIP [Pragglejazz Group, 2007]) for the identification and coding of the metaphors. Using Conceptual Metaphor Theory as the methodological framework, which underscores the pivotal role played by metaphor in both

4. Funding for this project was obtained through the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (Research grant number 756-2023-0001).

cognition and action (Kövecses, 2002; Lakoff & Johnson, 1980; Mussolf, 2012; Semino et al., 2018), the paper studies the ideological implications conveyed through the figurative «bitch». The project, then, seeks to answer the following research questions:

1. What cultural values and ideologies are conveyed through the representation of women as «bitches» in gender-based violence campaigns?
2. To what extent do these campaigns reproduce well-entrenched misogynous discourses articulated around canine imagery?

The paper begins with an overview of the origins and meanings of the metaphor «bitch». A brief history of the term is followed by a summary of studies that highlight the practical consequences of describing humans in animal terms. The next section focuses on the methodology used to compile the corpus. After explaining the different steps involved in the Metaphor Identification Procedure, the results are shown in a chart that lists gender-based violence campaigns according to their production date and country of origin. Drawing from research on metaphor, gender, psychology and sociology, the article then discusses the use(s) and meaning(s) of «bitch» in these gender-based violence campaigns. Finally, some conclusions are drawn regarding the (ab)use of bitch metaphors in gender-based violence campaigns, particularly in relation to long-established misogynous discourses in society that label women as bitches.

3. BITCH: A GENDERED METAPHOR

Strictly speaking, the word «bitch» refers to the female of the dog or of some other carnivorous mammals (Oxford English Dictionary [O.E.D.]). The term, however, has undergone semantic change, expanding its literal animal meaning. Through metaphor, today «bitch» can be applied to a) a malicious, spiteful, or overbearing woman, b) an outspoken, powerful woman, c) a lewd, promiscuous woman, d) a female sex worker, e) something that is extremely difficult or unpleasant, f) a complaint, g) a non-heteronormative man and h) a sexually dominated man (Kleinman et al., 2009; Sutton, 1995). Despite its multiple apparently unrelated senses, «there's no doubt that the word [bitch] has a female referent and a non-human one» (Kleinman et al., 2009,

p. 47). From the outset, then, the metaphorical meanings of «bitch» need to be understood in relation to its feminine origin.

Etymologically, «bitch» seems to have its roots in Old English «bice», that is, female dog (O. E. D.). The first shift in meaning from beast to human must have taken place circa 1400 AD, when, presumably motivated by the sexual behavior of dogs, «bitch» was used to describe a lewd, promiscuous woman, a prostitute (Hughes, 2006; Stollznow, 2024). Similar to contemporary usage, then, calling a woman «a bitch» was an insult. This offensive use also occurred through its associations with female power. Before the advent of Christianity in England, the Anglo-Saxons worshipped different deities, including female ones. One was Freyja, from Viking mythology; another one was Artemis/Diana from the Greek and Roman lore. Freyja was linked to fertility and love affairs. She was well-known for her multiple amorous relationships with gods, giants, elves, and dwarfs. Artemis/Diana was the goddess of chastity and of the hunt. She was often portrayed in the company of dogs—and even as a dog herself. The imposition of Christian beliefs went hand in hand with the erasure of paganism and of the sacred feminine (Caputi 2004). The patriarchal and puritan dogma of Christianity entailed the condemnation of (female) sexuality and power. Freyja's sexual conduct, thus, was compared to a dog in heat, and the goddess started to be seen as a bitch. As for Artemis/Diana, their followers were called «sons of a bitch», a derogatory expression meant to brand them as non-Christians.

«Bitch» as a slur denoting a libidinous woman continued through the 19th century. The term gained popularity during the suffragette movement, when it acquired the senses of annoying and belligerent disparagingly applied to women's right activists (Ghosh, 2021). Contemporary society has witnessed the re-appropriation of «bitch», particularly in popular culture (Wurtzel, 1998), so that the zoomorphic metaphor can connote a strong, powerful, outspoken female. It can also express solidarity and endearment among women (Nuun, 2015; Triska, 2013).

A diachronic approach to «bitch» shows that this is a gendered metaphor, for it contributes to the transmission and perpetuation of patriarchal beliefs (Kleinman et al., 2009; Reuter, 2007; Shokym et al., 2022). Based on the image of a domestic animal, «bitch» somehow aligns with the stereotype of domestic womanhood (López-Rodríguez, 2009). In fact, its senses of spiteful

and bossy discredit powerful and assertive women, for they deviate from this canon of the submissive feminine. Besides, given that dogs are mainly reared to keep company and entertainment, the figurative «bitch» serves to reduce women to the category of (sexual) playthings. Loaded with stereotypical concepts of femininity, gendered metaphors like «bitch» contribute to shaping sexist attitudes towards women (López Maestre, 2020). They ultimately influence the way people think about and behave towards women.

The figurative female dog has served to undermine the power of women and to chastise female sexuality. Its sexist origins are still latent in its degrading emasculating effect on using the metaphor to describe a male as weak, cowardly, and effeminate (Kleinman et al., 2009, p. 53). Besides, in the argot of prisoners, «bitch» refers to the man who is sexually dominated (Sabo et al., 2001, p. 9) whereas in gay slang it describes an obnoxious man, a man who complains a lot and even a male prostitute (Hughes, 2006).

«Bitch» can also be used as a generic noun to denote something difficult, unpleasant, or upsetting, like in «life's a bitch» or «that test was a bitch» (*O.E.D.*). Despite this apparently neutral referent, this sense seems to draw on the figurative meaning of «bitch» as a pejorative term for women (Kleinman et al., 2019, p. 51). Hence, although subtle, the negative feminine substrate is still present in this usage.

The metaphor «bitch» is also pejorative in other languages. Its Spanish equivalent «perra», for example, can figuratively refer to a) a nasty woman, b) a libidinous woman, c) a prostitute, d) a tantrum, e) an obsessive, recurrent topic, f) money, g) drunkenness, and h) a joke (*R.A.E.*). Polish «suka» refers to a) a sexually attractive woman, b) a promiscuous woman, c) a contemptible person—usually but not necessarily female, and d) a snitch (Chamizo & Zawilawska, 2006, p. 146). The meanings of Italian «cagna» include a) female dog and b) female sex worker (*Collins*) whereas in Danish «tæve» has the senses of a) female dog, b) spiteful woman, and c) slut (*The Danish Dictionary*). A cross-linguistic analysis of «bitch» also demonstrates that this metaphor is imbued with patriarchal ideology. The female dog figuratively objectifies and sexualizes women in different languages.

4. ANIMAL METAPHORS LIKE *BITCH* AS PART (OF DISCOURSES) OF VIOLENCE

Metaphors —like «bitch»— are not divorced from the world of people's perceptions and conceptions, but, rather, firmly rooted in it. Metaphors, indeed, allow individuals to express a picture of reality and to make sense of selves and experiences (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff & Turner, 1989). Cognitive mechanisms that convey abstract or complex ideas in terms of more concrete, bodily ones (Kövecses, 2002; Lakoff & Johnson, 1980), metaphors call forth a likeness between entities that are essentially different (Semino et al., 2018). As carriers of conceptual meanings, cultural values, and ideologies (Mussolf, 2012), then, metaphors provide mental frameworks to apprehend reality (Semino et al., 2018). They can, therefore, force individuals to see something through a specific lens, often leading to a distorted vision of reality that may make people believe in and commit to certain actions (Fairclough, 2003, p. 67; Hawkins, 2001). With time and repeated exposure, people become familiar with metaphors to such an extent that they become non-conscious (Bock & Burkley, 2019, p. 263). Hence, although their original intent may no longer be discerned, metaphors, nonetheless, convey ideologies and cultural values that can be detrimental to a specific community or social group (López-Rodríguez, 2009).

Different metaphorical framings are conducive to different ways of thinking about and acting towards the subject presented (Semino et al., 2018). Framing a person's cancer situation as a war instead of a journey has been proven to have detrimental effects on the patient, who is more likely to develop negative emotions such as low self-esteem and guilt if recovery does not take place (Hendricks et al., 2018). When workers' strike is presented as a dance as opposed to a battle, participants show more positive beliefs and attitudes, and willingness to negotiate (Robin & Mayer, 2000). The perception of romantic relationships in terms of a unity rather than as a journey has been linked to increased feelings of loss and emotional pain during a break-up (Lee & Schwarz, 2014). People express more admiration for scientists when their discoveries are framed as light bulbs that brighten than as seeds that grow (Elmore & Luna-Lucero, 2016).

Seeing a woman as a «bitch», first and foremost, implies her dehumanization—which has been linked to the promotion of negative attitudes and even violent behaviors (Goldernberg et al., 2009; Haslam et al., 2011; Kteily & Landry, 2022). Secondly, her animalization is embedded within a hierarchical structure—The Great Chain of Being (Lakoff & Turner, 1989; Rigato & Minelli, 2013)—in which people are placed above animals due to the ideology of human superiority to beasts (Goatly, 2006). The identification of people with animals entails a degradation in the status of humans since the former are attributed with the instinctual and brutal qualities of the latter. Most animal metaphors describe contemptuous human characteristics and behavior (Haslam et al., 2011; Waśniewska, 2018). Calling someone «a pig», «a rat», «an ape», «a whale», or «a leech» carries a derogatory meaning (Baider & Gesuato, 2003) and a strong emotional and moral charge (Lacalle et al., 2024). Similarly, the label «bitch» not only transmits pejorative views regarding the sexuality and personality of a woman, but the slur also activates intense negative sentiments that are deeply ingrained in the collective imagination (Asbury, 2006).

Animal metaphors are generally offensive. As such, they often articulate «hate speech» (Enock & Over, 2023), which conveys animosity or disparagement of an individual or group on account of distinct characteristics such as race, ethnicity, origin, religion, disability, sexual orientation, political beliefs, or gender. Falling into the scope of the language of aggression, figurative fauna not only expresses hatred, but it also fosters violence towards the target group (Andrighetto et al., 2016). Likening blacks to apes has traditionally been used to justify racial segregation and to condone police violence against them (Goff et al., 2008). The depiction of immigrants as beasts of burden has led to their exploitation in labor (Taylor, 2021) and to the implementation of stricter migratory laws and border controls (Mujagić & Berverović, 2019). Casting homosexual men as predatory animals has resulted in their prosecution and incarceration (Mora, 2019). The understanding of women as preys has materialized into the incitement and legitimization of sexual abuse and rape (Bock & Burkley, 2019; Shanbazi et al., 2023). Using images of rodents to characterize Jews has promoted antisemitism and the annihilation of this religious community (Bock & Burkley, 2019). The representation of the poor as stray animals and vermin has exacerbated their social exclusion;

even prompting attacks against homeless people (Andrighetto et al., 2016). Framing sex workers as «bitches» has been associated with their (sexual) exploitation as well as with ostracism from state-run institutions and public policies (Crago, 2014; Rudman, 2012).

Holding a prominent place in the intersection of the normative and the marginal, animal metaphors are always at hand to attack—verbally, physically, institutionally—individuals or groups that do not conform to the established norm. The identification of people with animals helps in the expression and perpetuation of collective evaluations about their role in society (López-Rodríguez, 2009, p. 80). On drawing social boundaries, animal metaphors pigeonhole people into the normative binary set of «the Self»—the white heterosexual male—and «the Other»—all those who do not fall into the Self category (Coviello & Borgerson, 2004). Metaphors like «bitch», then, have this social function of marking and excluding women who do not conform to the feminine ideal forged by the patriarchy.

5. METHOD

5.1. Corpus

Data for this study were collected through the google search using a combination of English and Spanish key words relevant to the research questions with a focus on the metaphorical «bitch» in gender-based violence campaigns. The terms selected were «bitch»/ «perra» and «gender-based violence campaign»/ «campana de violencia de género». As a result, a total of 22 campaigns from 16 countries were retrieved. As such these campaigns were produced in different languages, namely, English, Spanish, French, and Italian.

The campaigns gathered come from a wide variety of sources that include (non-) governmental organizations—national and regional governments, health administrations, public transportation services, police departments, women's, animals' and children's associations—commercials of brands like Dove, Wiggles or Maybelline, individual researchers, artists, and activists, projects based on internet dating sites and applications, as well as on dictionary definitions and popular music. The format of these campaigns is also varied: posters with(out) illustrations, videos, television and radio

commercials, billboards, short documentaries, leaflets, banners and slogans. In addition, while some of these campaigns achieved worldwide dissemination (e.g.: «Hit the Bitch» or «Dear Daddy»), the circulation of others was limited within a specific geographical location (e.g.: «Ça suffit» in France and «Flip the Bitch Switch» in New Zealand).

Despite the eclectic nature of the corpus, the project attempts to shed some light onto the uses and functions of the metaphor «bitch» in gender-based violence campaigns. That is why the only criterion used when compiling the corpus was the employment of «bitch» in any campaign aimed at raising awareness of violence against women

«Bitch» was used as a unit of analysis to code the campaigns. This was done by applying the Metaphor Identification Procedure (MIP) (Pragglejaz Group, 2007), which consists of three steps: 1) read the entire text-discourse to get the general understanding of the meaning, 2) decide if each lexical unit in the text has a more basic, concrete or historically older meaning in other contexts than in the given one, and 3) if so, mark the lexical unit as metaphorical. The resulting corpus was comprised of 20 metaphorical tokens, as seen in the table below:

Table 1. Gender-based violence campaigns that use «bitch» for women

Campaign	Country	Date	Funding organizations of the campaign	Source
Perrahabl@ [BitchSpeech]	Peru	1999	Peruvian artist Natalia Iguíñiz	https://lc.cx/Nlrbyc
Fight Domestic Violence	New Zealand	2001	Victorian Health Promotion Foundation	https://lc.cx/Gjin5_
Spread the Word	Canada	2007	Domestic Violence Services Canada	https://lc.cx/mQX1ae
Hit the Bitch	Denmark	2009	NGO Children Exposed to Violence at Home	https://rb.gy/yynb0q
Words Hurt	Lebanon	2013	Lebanese non-profit organization KAFA	https://rb.gy/klxc6r

This is a Bitch	USA	2013	NGO Backbone Zone organization	https://rb.gy/adzclc
Bye, Felipe	USA	2014	Alexandra Tweten	https://www.byefelipe.com/
Usa la razón [Use your Head]	Colombia	2014	International organization Global Voices	https://lc.cx/4ygQSK
She's Next. Report Animal Abuse. Report Domestic Abuse	USA	2014	Desmond's Army Animal Law Advocates	https://lc.cx/udicFi
Ça suffit [Enough is enough]	France	2015	The French government	https://lc.cx/eoFUED
Dear Daddy	Norway	2016	Care Norway Organization	https://lc.cx/6F18h6
Flip the Bitch Switch	New Zealand	2018	Rodney Police Department and College	https://lc.cx/ORMdPS
#LetrasParaLaPaze Igualdad [Words for Peace and Equity]	Ecuador	2018	Change.Org organization	https://lc.cx/qhZKlx
#ViolenciaES [It is Violence]	Mexico	2019	University Iberoamericana City of Mexico	https://lc.cx/mCpleH
Si soy una perra es porque soy fiel a mí misma [If I am a bitch is because I am faithful to myself]	Spain	2020	Dove cosmetics brand	https://lc.cx/xzlwPZ
It's time to flip the sexist script	UK	2021	Women's Aid organization	https://lc.cx/XbHD5w
Internet Violence Museum	China	2021	Anonymous	https://lc.cx/A-BaxR
SheIsABitch	India	2021	Pet Care Brand Wiggles	https://lc.cx/h-plzS
Not your Bitch	Italy	2021	Italian feminist activist Maria Beatrice Giovanardi	https://lc.cx/Qk3yy9

Hail Bitch!	Canada	2022	Léa Clermont-Dion and Guylaine Maroist	https://lc.cx/FWvHxu
Te amo own you]	Spain	2022	Sevilla City Hall	https://lc.cx/Mi2RLK
Through their Eyes	Australia	2023	Make-up brand Maybelline New York	https://libros.uam.es/tfm/catalog/view/456/851/672

6. FINDINGS

Data analysis showed that two campaigns used «bitch» to draw attention to the blatant sexism inherent in language. «Not Your Bitch» (Italy 2021) and «LetrasParaLaPazeIgualdad» (Ecuador 2018) recurred to the dictionary definitions of «cagna» and «perra»— «bitch» in Italian and Spanish, respectively—to highlight how these animal terms are part of a wide repertoire of words that stigmatize women based on their (perceived) sexual behavior (Bacchi, 2021; Guterres, 2018). In accordance with a wealth of research that has pointed out the entrenchment of misogyny in dictionaries and its pernicious effects on the creation of belief systems within a speech community (Guzzetti, 2023), these campaigns ultimately championed the elimination of terms like «bitch» from the lexicon since they hurt women.

Juxtaposing images of women and female dogs, two campaigns explicitly criticized the widespread use of «bitch» to refer to powerful and confident women:

- (1) This is a bitch. This is a woman who speaks up her mind (USA 2013)
- (2) She's pricey. She's snooty. She's controlling. She's a bitch (India 2021)

All of them differentiated—both visually and linguistically—the animal from the human; advocating, in this way, for the elimination of «bitch» when the referent is a woman. «ViolenciaES» (Mexico 2019) similarly censored this use of «bitch». The Mexican campaign further emphasized the violence conveyed through this zoomorphic slur via its motto: «Es una perra. Tiene carácter fuerte, no merece tu violencia» [She is a bitch. She has a strong personality; she does not deserve your violence] (Mexico 2019). The campaign ultimately reflects the use of «bitch» to undermine female power in

accordance with research that explores this slur to attack women in positions of influence and leadership (Mitchell, 2015). «Spread the word» (Canada 2007) shows how «bitch» not only constitutes verbal violence, but it is also the preamble to physical aggression. The video shows a waitress who is called «fucking bitch» and physically assaulted by a male client because accidentally she spilled some coffee on him.

«It's time to flip the sexist script» (UK 2021) explicitly connected «bitch» with domestic abuse. The British campaign illustrated how sexist words like «bitch» often translate into gender-based violence: «Sexist Script: Women are sexual objects. Flipped script: The sexual objectification of women underpins domestic abuse. No to dirty, bitch, slag, slut, and nympho». As research has pointed out, turning women into objects and animals may result in abusive behaviors towards them since females are deprived of their human condition (Haslam et al., 2011).

«She's Next. Report Animal Abuse. Report Domestic Abuse» (USA 2014) and «Te amoTu amo» (Spain 2022) literally identify women with «bitches» to underscore the inhuman treatment that victims of gender-based violence endure. The former placed a photograph of a beaten dog next to the photograph of a frightened woman who is about to be hit by her male partner, for research has demonstrated that there is a link between violence to animals and gender-based violence (Jegatheesan, et al., 2020). Giving a warning about imminent gender abuse, the campaign illustrates how men often project violence towards pets onto their female partners. The use of a literal mistreated bitch that is replaced by an abused woman—a symbolic «bitch»—certainly mirrors the language of the male batterer, for studies have documented this animal slur in episodes of domestic violence (López-Rodríguez, 2023, 2024). As for the latter, a picture of a blinded woman who is kneeling and wearing a dog's collar that is held by a man conjures up the canine portrayal of the female victim. The poster further reinforces the submissive position of the woman through the slogan «Te amo no significa tu amo»—a play on words based on the polysemy of «amo», meaning I love and owner in Spanish (Sánchez-Montilla, 2015, p. 48). In this way, the campaign raises awareness of toxic possessive relationships.

The corpus also revealed that the representation of women as «bitches» served to establish a direct link between this form of verbal aggression and

psychological damage. The Lebanese «Words Hurt» featured a photograph of a battered woman whose facial wounds mimic the shape of the audio waveforms of the word «bitch» to reflect on the long-lasting negative effects that this insult has on the female target: «Bitch. Words Hurt. You can't see them but the scars from verbal abuse are real and can last for years» (Lebanon 2013). In like manner, New Zealand's «Fight Domestic Violence» (2001) showed pictures of women with the word «bitch»—in capital letters—smeared over their heads (Donovan & Vlasis, 2005, p. 68).⁵ The imprint of «bitch» in this part of the body—metonymically representing an individual's state of mind—stressed the mental health problems derived from this form of verbal aggression. As a matter of fact, studies have shown that calling a woman «bitch» is one of the most common psychological and emotional tactics used by male batterers to inflict damage and exert control over their female partners (Hayes & Jeffries, 2016). Analyses of the language of male abusers have provided a good insight into the high frequency of this slur (Havard & Lefevre, 2020; Lawless, 2001). Additionally, «bitch» metaphors permeate the narratives of abused women (LaViolette & Barnett, 2013), who often recall this slur as part of their traumatic experiences (Smith et al., 1999).

In «Hit the Bitch!» (Denmark 2009) and «Dear Daddy» (Norway 2016) the metaphor «bitch» functions as a red flag, for it anticipates physical and sexual aggression. Whereas the former portrays a beautiful strong woman as a «bitch» with the purpose of beating her up in a videogame that, ironically, shows that gender-based violence needs to be taken seriously (Sharp, 2009); the latter takes the form of a missive sent by a girl to be born to her father where she envisions «bitch» as part of the normalized name-calling that she will be subject to at school and that eventually will lead to her physical and sexual abuse:

- (3) I need to ask you a favor. Warning: it's about boys. Because, you see, I will be born a girl. Which means by the time I'm 14, the boys in my class will have called me a whore, a bitch, a cunt and many other

5. This campaign has been retrieved from a document that compiles campaigns of gender-based violence and although the campaign explains the photographs of women with the word «bitch», no photographs have been included.

things. It's just for fun, of course, something boys do. So, you won't worry. And I understand that. By the time I turn 16, a couple of the boys will have snuck their hands down my pants while I'm so drunk I can't even stand straight. And although I say no, they just laugh. It's funny, right? [...] Dear daddy, this is the favor I want to ask. One thing always leads to another. So please stop it before it gets the chance to begin. Don't let my brothers call girls whores, bitches, because they're not (Natividad, 2015, pp. 1-7).

«Bitch» is at the core of four campaigns that recreate dating scenarios and everyday situations where men express their (sexual) entitlement, (sexual) dissatisfaction and (sexual) frustration through this slur. The Peruvian «Perrahl@» [BitchSpeech] (1999) was based on popular beliefs that justify calling a woman «bitch» because of her clothes, physique, and partner choice: «si caminas por la calle y te dicen perra tienen razón, porque te pusiste una falda muy corta y traicionera» [if you are walking on the street and they call you bitch, they are right because you were wearing a very short and treacherous mini-skirt], «si dos chicos dicen que eres una perra, tú te lo has buscado por calentar a uno de ellos o a los dos» [if two men say that you are a bitch, you deserve it because you have turned one or both of them on] «si tu ex te dice perra está en su derecho, está dolido porque lo dejaste» [if your ex calls you bitch, he has the right to do so, he is suffering because you broke up with him] (Garzón, 2005, p. 196). In the French «Ça suffit» [Enough is enough] «bitch» is part of the daily interaction between a man and a woman who ignores his sexual advances while on the metro (Guay, 2015): «Hello, Mademoiselle. You're lovely. Let's get to know each other. Is that short skirt for me? You're hot, you're turning me on. Answer me, dirty bitch. Stop—that's enough» (France 2015). The US campaign «Bye, Felipe» (2014) used real screenshots from on-line dating sites and applications where male users address women who disregard their proposals as «bitches»: «Bitch, I said hi», «what a bitch, or «That's a bitch move» (Shaw, 2016). Drawing from the lyrics of popular reggaeton songs that liken women with «bitches», the Colombian «Usa la razón» [Use your head] (2014) highlights how this animal metaphor that sexualizes women promotes and justifies sexual violence against them (García-Calderón, 2015). In the campaign, the lyrics «Es una perra caliente que lo quiere, que lo quiere» [She is a bitch in heat who wants sex, who wants sex] and «esa perra busca guerra» [That

bitch is looking for a sexual war] are illustrated with the photograph of a girl wearing a mini skirt.

These campaigns not only bring to the fore the pervasiveness of «bitch» in a woman's daily life by contextualizing the slur in frequent conversations on the street, public transportation, dating sites, and even popular music, but they also present the metaphor within the toxic rhetoric of masculinity that conceives women as men's (sexual) objects (Pearson, 2019). In fact, «bitch» has been documented in cases of sexual harassment (Greenwald, 2012) and the metaphor has also been associated with rape myths, rape proclivity and rape acceptance (Bock & Burkley, 2019). Studies have proved that when women are perceived as «bitches», people are more likely to exert and justify (sexual) aggressions (Sobieraj, 2018). In this sense, «Flip the Bitch Switch» (New Zealand 2018) has the binomial «bitch»-sexual aggression as its backbone. The campaign, which puns on the sound similarities between «switch» and «bitch», portrays women as «bitches» to promote free self-defense courses that will help them protect from men's sexual assaults (Rowe, 2018).

According to the corpus, three campaigns tackled cyberviolence against women through the metaphoric «bitch». The «Internet Violence Museum» (China 2021) blanketed a hill with red flags that displayed excerpts taken from the internet where women, particularly feminist activists, were called «bitches» in messages that promoted sexual violence and even death threats: «Little bitch, screw you» or «I hope you die, bitch» (Davidson, 2021). Similarly, «Hail Bitch: Misogyny in the Digital Age» (Canada 2022) is based on a documentary about four women leaders whose lives are overturned by misogynistic comments like «bitch» on the cyberspace. In the documentary «Through their Eyes» (Australia 2023) two well-known Australian male gamers, who pretend to be women while playing on-line, were bombarded with «bitch» insults such as «stop playing, fucking bitch», «fuck you, bitch!» or «move, bitch» to prove game discrimination and online defamation against women («Maybelline & Hero», 2023).

Finally, data analysis revealed one instance of re-appropriation of «bitch» («La provocadora campaña», 2020, p. 1). The Spanish campaign «Si soy una perra es porque soy fiel a mí misma» [If I am a bitch is because I am faithful to myself] (2020) exploits the positive associations of faithfulness attached

to dogs to reclaim the gender-stigmatizing label. In the campaign poster a woman self-identifies as a «bitch». Taking pride in a slur can be seen as a process of empowerment (Ferriss & Young, 2006) and as a form of building group solidarity among women (Godrej, 2011). It can also represent a reversal in the power dynamics held through oppressive linguistic practices that deride women to the category of female dogs.

Despite being produced in countries that are distant geographically and culturally speaking, these gender-based violence campaigns resort to «bitch» in the representation of women. Their use of the canine metaphor serves to expose and denounce the sexism, verbal, psychological, physical and sexual violence that women endure in societies across the globe.

The linguistic and visual contexts where «bitch» is presented in these campaigns—rhyming patterns like «switch bitch» and «perra guerra», acoustic reproduction of the insult «bitch» taken from on-line games and real situations of domestic violence, a photograph of a beaten female dog next to a photograph of a battered woman, a picture of a woman kneeling and wearing a dog's collar that is held by a man, etc.—help to strengthen the identification of women with the female dog. In doing so, these campaigns ultimately echo the (ab)use of «bitch» in a woman's daily life. In this sense, they mirror the commonplace and normalized violence conveyed through the canine slur.

Given that, to the author's knowledge, no empirical research has been carried out regarding the media impact of these campaigns on the target audience, the takeaway message that people get when exposed to «bitch» can only be hypothesized. On the one hand, the use of «bitch» in these campaigns may certainly ring a bell to the public, who is likely to associate the slur with the language of misogyny and gender-based violence. Yet, on the other hand, it could also be argued that, on recurring to this faunistic insult, these campaigns may unwittingly be reproducing and reinforcing hate speech—with the pernicious and real-life consequences that this type of language has on women. Hence, instead of functioning as a deterrent against the sexist metaphor, these campaigns may promote and reinforce abusive language.

On representing women as «bitches», these gender-based violence campaigns place the focus on female victims instead of on their male batterers,

who are the real root of the problem. In this regard, research has pointed out that gender-based violence campaigns seem to be more effective when they target male perpetrators, whose mentality and conduct need to be changed to safeguard women's integrity and life (Kodwo, 2023; Oddone, 2017; UN, 2013). Furthermore, given that animal metaphors usually signal unacceptable behavior, gender-based violence campaigns should cast male abusers—instead of female victims—in the guise of beasts to underscore and condemn their inhumane actions. There are, indeed, several campaigns that tackle abuse against women where male batterers are seen through an animal lens. «¿Qué clase de animal eres?» [What sort of animal are you?] (Spain 2006, <http://buenamente.blogspot.com/2007/06/>) explicitly asks male abusers to self-identify with an animal based on their brutal actions. «No seas animal» [Don't be an animal] (Spain 2018, https://lc.cx/fq_GVw) portrays men as predators (i.e., an owl, a vulture, octopus) and other creatures associated with dirtiness (i.e., pig) and arrogance (i.e., rooster) to censor (sexual) harassment. «Only animals can't control their lust. Stay human. Stop harassment» (Egypt 2019, <https://rb.gy/k8lt2w>) similarly casts men that stalk women as lustful animals whereas «Men for Women» (Lithuania 2015, <https://www.liberties.eu/en/stories/social-campaign-insults-both-men-and-dog-owners/4132>) uses the image of fighting dogs to depict male abusers.

7. CONCLUSIONS

This paper has explored the representation of women as «bitches» in gender-based violence campaigns. It analyzed a purpose-built corpus of 22 campaigns from 17 countries dated from 1999 to 2023 where women are portrayed as «bitches». Through the lens of Conceptual Metaphor Theory, the study has shown that framing women as «bitches» in gender-based violence campaigns highlights the sexism, verbal, psychological, physical and sexual violence experienced by women worldwide.

Finally, because in the words of Claude Lévi-Strauss (1974, p. 43), animals are important in people's lives not only because they are good to eat, but more importantly because they are good to think with, the study of the representation of women as «bitches» in gender-based violence campaigns deserves closer examination, especially in light of statistics of the

World Health Organization that assert that 1 out of 3 women will experience some kind of gender-based violence throughout their lives («Violence against women», 2024). Hence, notwithstanding the numerous shortcomings of this research (i.e., its theoretical nature, its limited use of campaigns, its use of campaigns that may not be representative of many countries and cultures, its lack of detailed descriptions of the images and sounds used in the campaign posters and videos, etc.), this study has attempted to shed some light on how gender-based violence campaigns often represent women as «bitches» to bring to the fore and condemn the violence conveyed through this common animal metaphor.

8. REFERENCES

- Andrighetto, L., Riva, P., Gabbiadini, A., & Volpato, C. (2016). Excluded from all humanity: Animal metaphors exacerbate the consequences of social exclusion. *Journal of Language and Social Psychology*, 35(6), 628-644. <https://doi.org/10.1177/0261927X16632267>
- Argov, S. (2004). *Why men like bitches*. Adams Media Corporation.
- Bacchi, U. (2021, March 5). *Not your bitch*. Campaign against sexist dictionaries moves to Italy. Reuters. <https://www.reuters.com/article/idUSL5N2L24C8/>
- Baider, F., & Gesuato, S. (2003). Masculinist metaphors, feminist research. *The online Journal metaphoric*, 5(1), 6-25. <https://lc.cx/gfakR3>
- Bearman, M. S., Korobov, N., & Thorne, A. (2009). The fabric of internalized sexism. *Journal of Integrated Social Sciences*, 1(1), 10-47.
- Beiras, A., Canteras, L., & de Alencar, R. (2015). I Am a Bull! The construction of masculinity in a group of men perpetrators of violence against women in Spain. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1525-1538. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.bcmg>
- Bock, J., & Burkley, M. (2019). On the prowl: Examining the impact of Men-as-Predator and Women-as-Prey on attitudes that perpetuate sexual violence. *Sex Roles*, 80(5), 262-276. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0929-1>
- Caputi, J. (2004). *Goddesses and Monsters: Women, Myth, Power, and Popular Culture*. The University of Wisconsin Press.
- Cassidy, A. (2019). *The self-help book for bitches*. Independent Publisher.

- Chamizo, P. & Magdalena, Z. (2006). Animal names as insults and derogation in Polish and Spanish. *Philologia Hispalensis*, 20, 137-174. <https://doi.org/10.12795/ph.2006.v20.i02.01>
- Collins Cobuild. (n.d.). Bitch. In *Collins Cobuild Dictionary*. Retrieved July 21, 2024, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bitch>
- Cook, J. L. (1999). Bitch vs. Whore: The current trend to define the requirements of an actionable hostile environment claim in verbal sexual harassment cases. *J. Marshall Law Review*, 33(1), 465-487.
- Coviello, J., & Borgerson, J. (2004). Tracing parallel oppressions: A feminist ontology of women and animals. *Feminista*, 3(4), 23-54.
- Crago, A. L. (2014). Bitches killing the nation: Analyzing the violent state-sponsored repression of sex workers in Zambia, 2004-2008. *Signs Journal of Women in Culture and Society*, 39(2), 365-381. <https://doi.org/10.1086/673087>
- Davidson, H. (2021, May 13). *China's feminist protest wave of online abuse with «internet violence museum*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2021/may/13/chinas-feminists-protest-against-wave-of-online-abuse-with-internet-violence-museum>
- DeConnick, K., & De Landro, V. (2014). *Bitch Planet*. Image Comics.
- Diccionario de la lengua española. (n.d.). Perra. In <https://dle.rae.es/>. Retrieved August 7, 2023, from
- Donovan, R., & Vlasis, R. (2005). *VicHealth review of communication components of social marketing/public education campaigns focusing on violence against women*. VicHealth.
- Dunfermline. (2019, March 8). *Dunfermline man called girlfriend a «fat bitch» and attacked her*. <https://www.dunfermlinepress.com/news/17488126.dunfermline-man-called-girlfriend-fat-bitch-attacked/>
- Eisikovits, Z., & Buchbinder, E. (1997). Talking violent. A phenomenological study of metaphors battering men use. *Violence against women*, 3(5), 482-498. <https://doi.org/10.1177/1077801297003005003>
- Ellis-Petersen, H. (2019, March 12). *Rodrigo Duterte calls women at gender-equality event bitches*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2019/mar/12/rodrigo-duterte-calls-women-at-gender-equality-event-bitches-philippines>
- Elmore, K., & Luna-Lucero, M. (2016). Light bulbs or seeds? How metaphors for ideas influence judgments about genius. *Social Psychological and Personality Science*, 8(2), 2-29. <https://doi.org/10.1177/1948550616667611>

- Enock, F., & Over, H. (2023). Animalistic slurs increase harm by changing perceptions of social desirability. *Royal Society Open House*, 10(7), 230-253. <https://doi.org/10.1098%2Frso.230203>
- Erichsen, K., Schrock, D., & Dignan, P. (2020). Bitchifying Hillary: Trump's supporters' vilification of Clinton during the 2016 Presidential Election. *Social Currents*, 7(6), 526-542. <https://doi.org/10.1177/2329496520941022>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Ferriss, S., & Young, M. (2006). Chicks, girls and choice: Redefining feminism. *Junctures: The Journal for Thematic Dialogue*, 6, 1-11. <https://junctures.org/index.php/junctures/article/view/121/125>
- Gallagher, K. (2022, September 28). *Trump referred to German chancellor Angela Merkel as «that bitch»*. Business Insider. <https://www.businessinsider.com/trump-sarcastically-prayed-for-ruth-bader-ginsburg-2020-2022-9>
- García-Calderón, G. (2015, February 2024). *The campaign against gender-based violence in reggaeton lyrics*. Global Voices. <https://globalvoices.org/2015/02/24/the-campaign-against-gender-based-violence-in-reggaeton-lyrics-phase-2/>
- Garzón, M. T. (2005). Si te dicen perra... Tienen razón. Representación, identidad política y ciberfeminismo en perrahbl@. *Nómadas*, 23(1), 195-201. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116741020>
- Ghosh, N. (2021, June 8). «Bitch»: *The gendered slur that took off post women's suffrage in the west*. Homegrown. <https://homegrown.co.in/homegrown-explore/bitch-the-gendered-slur-that-took-off-post-women-s-suffrage-in-the-west>
- Goatly, A. (2006). Humans, animals, and metaphors. *Society & Animals*, 14(1), 15-37. <https://doi.org/10.1163/156853006776137131>
- Godrej, Farah (2011). Spaces for counter-narratives: The phenomenology of reclamation. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 32(3), 111-133. <https://doi.org/10.1353/fro.2011.a461367>
- Goff, P. A., Eberhardt, J., Williams, M., & Jackson, M. C. (2008). Not yet human: implicit knowledge, historical dehumanization, and contemporary consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 292-306. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.292>
- Goldernberg, J., Heflick, N., Vaes, J., Motyl, M., & Greenberg, J. (2009). Of mice and men, and objectified women: A terror management account of infrahumanization. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(6), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1368430209340569>

- Grant, M. (2024, January 24). *Woman who met predator Richard Mantha through Kijiji ad testifies he drugged, raped her*. CBS News Calgary. <https://www.cbc.ca/news/canada/calgary/calgary-trial-richard-mantha-sexual-assault-complainant-day3-1.7092792>
- Green, D. (2013, March 7). *Here's what domestic violence ads look like in the Middle East*. Business Insider. <https://www.businessinsider.in/heres-what-domestic-violence-ads-look-like-in-the-middle-east/articleshow/21224590.cms>
- Greenwald, J. (2012, July 31). *Bitch as sexual harassment: context matters*. Ohio Employer Law. <https://www.ohioemployerlawblog.com/2012/07/bitch-as-sexual-harassment-context.html?m=0>
- Guay, B. (2015, November 10). *The French campaign targets sexual harassment on public transport*. France 24 News. <https://lc.cx/jkiUn2>
- Guetta, D. (2009). *Sexy bitch* [Song]. *One Love* [Album]. Virgin Records.
- Guterres, A. (2018, August 6). *Campaña el grito de la literatura libre de violencia de género*. Change.org. <https://lc.cx/s7frmv>
- Guzzetti, M. (2023). *Forbidden words and female anatomy: Gender and language taboos in the Oxford English Dictionary*. *Lea*, 12(1), 137-156. https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-14254_
- Haslam, N., Lughnan, S., & Sun, P. (2011). *Beastly: What makes animal metaphors offensive?* *Journal of Language and Social Psychology*, 30(3), 311-325. <https://doi.org/10.1177/0261927X11407168>
- Havard, T. E., & Lefevre, M. (2020). *Beyond the power and control wheel: How abusive men manipulate mobile phone technologies to facilitate coercive control*. *Journal of Gender-Based Violence*, 4(2), 223-239. <https://doi.org/10.1332/239868020X15850131608789>
- Hawkins, B. (2001). *Ideology, metaphor and iconographic reference*. In R. Dirven, R. M. Frank & C. Illie (Eds.), *Current Issues in Linguistic Theory* (pp. 27-42). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.205.03haw>
- Hayes, S., & Jeffries, S. (2016). *Romantic terrorism? An auto-ethnographic analysis of gendered psychological and emotional tactics in domestic violence*. *Journal of Research in Gender Studies*, 6(2), 11-29. <https://doi.org/10.22381/JRGS6220162>
- Hendricks, R. K., Demjén, Z., Semino, E., & Boroditsky, L. (2018). *Emotional implications of metaphor: Consequences of metaphor framing for mindset about cancer*. *Metaphor and Symbol*, 33(4), 267-279. <https://doi.org/10.1080/10926488.2018.1549835>

- Hopton, K., & Langer, S. (2022). «Kick the XX out of your life»: An analysis of the manosphere's discursive constructions of gender on Twitter. *Feminism & Psychology*, 32(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/09593535211033461>
- Hughes, G. (2006). *Encyclopedia of Swearing: The Social History of Oaths, Profanity, Foul Language, and Ethnic Slurs in the English-Speaking World*. M.E. Sharpe.
- Jacobsen, G. (2007, May 1). *Man called his wife «fat, ugly dumb bitch»*. The Age. <https://www.theage.com.au/national/man-called-his-wife-fat-ugly-dumb-bitch-inquest-told-20070501-ge4sao.html>
- Jaki, S., De Smedt, T. Gwozdz, M., & Panchal, R. (2019). Online hatred of women in the *Incels.me* Forum: Linguistic analysis and automatic detection. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 7(2), 12-39. <https://doi.org/10.1075/jlac.00026.jak>
- Jegatheesan, B., Enders-Slegers, M. J., Ormerod, E., & Boyden P. (2020). Understanding the link between animal cruelty and family violence: The bioecological systems model. *International Journal of Environmental Response Public Health*, 30, 3116-3129. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph17093116>
- Kassam, A. (2018, January 1). «Babes», «bitches», and «dogs». *Harassment of female politicians crosses party lines*. Herizons. www.thefreelibrary.com/Herizons/2018/January/1-p54883/
- Kleinman, S., Ezzell, M., & Frost, C. (2009). Reclaiming critical analysis: The social harms of bitch. *Sociological Analysis*, 3(1), 47-68.
- Kodwo, E. (2023, December 1). *Why work with boys and men to end violence against girls and women?* Innovate for inclusion. <https://www.includovate.com/engaging-men-boys-violence-against-women-girls/>
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kteily, N., & Landry, A. P. (2022). Dehumanization: trends, insights, and challenges. *Trends in Cognitive Sciences*, 26(3), 222-240. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.12.003>
- Lacalle, C., Gómez Morales, B., Vicent, M., & Narvaiza, S. (2024). «Seals», «bitches», «vixens» and other zoomorphic insults: the animalization of women as an expression of misogyny in the Spanish Manosphere. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2298056>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.
- Landers, A. (2015, December 8). *Bitch, please: branding with bad words*. Medium. <https://medium.com/@alexandralanders/bitch-please-branding-with-bad-words-48cd550cab08>
- LaViolette, A. D., & Barnett, O. W. (2013). *It could happen to anyone: Why battered women stay*. Sage Publications.
- Lawless, E. J. (2001). *Women escaping violence: Empowerment through narrative*. University of Missouri Press.
- Lee, S., & Schwarz, N. (2014). Framing love: When it hurts to think that we were made for each other. *Journal of Experimental Social Psychology*, 54(1), 61-67. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.04.007>
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Totemism*. Penguin.
- López Maestre, M. D. (2020). Gender, ideology and conceptual metaphors: Women and the source domain of the hunt. *Complutense Journal of English Studies*, 28(1), 203-218. <https://doi.org/10.5209/cjes.68355>
- López-Rodríguez, I. (2009). Of women, bitches, chickens and vixens: Animal metaphors for women in English and Spanish. *Culture, Language and Representation*, 7, 77-100. <https://raco.cat/index.php/CLR/article/view/226358>
- López-Rodríguez, I. (2023). An analysis of animal metaphors in episodes of gender-based violence reported in Spanish and Canadian newspapers. *ES Review. Spanish Journal of English Studies*, 44(1), 81-110. <https://doi.org/10.24197/ersjes.44.2023.81-110>
- López-Rodríguez, I. (2024). Metaphors used by male batterers in cases of gender-based violence: A look at Canadian and Spanish newspapers. *The GROVE. Working Papers on English Studies*, 31(1), 10-43.
- Maybelline and Hero ask gamers to see through their eyes*. (2023, February 2023). Hero Creative Agency. <https://lbonline.com/news/maybelline-and-hero-ask-gamers-to-see-through-their-eyes>
- Melo Lopez, F. (2023). What do incels want? Explaining incel violence using Beauvoirian Otherness. *Hypathia*, 38(1), 134-156. <https://doi.org/10.1017/hyp.2023.3>
- Menezes, C. (2019, June 4). *Sadism and misogyny in Bolsonaro's Aryan Nation*. BrasilWire. <https://www.brasilwire.com/sadism-and-misogyny-in-bolsonaros-aryan-nation/>

- Mitchell, C. V. (2015). *Breaking through «bitch»: How women can shatter stereotypes and lead fearlessly*. Red Wheel/Weiser.
- Mitchell, K. (2019, August 24). *Maria Sharapova and Serena Williams put 15-year feud online at US Open*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/sport/2019/aug/24/maria-sharapova-serena-williams-15-year-feud-us-open>
- Mora, V. (2019). Ciencia, política y sexo. La homosexualidad durante el franquismo según sus textos. *La manzana de la discordia*, 14(1), 37-49. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v14i1.8303>
- Mujagić, M., & Berverović, S. (2019). The IMMIGRANTS ARE ANIMALS metaphor as a deliberate metaphor in British and Bosnian-Herzegovinian media. *Explorations in English Language and Linguistics*, 7(1), 22-51. <https://doi.org/10.2478/exell-2020-0005>
- Mussolf, A. (2012). *The study of metaphor as part of critical discourse analysis*. *Critical Discourse Studies*, 9(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/17405904.2012.688300>
- Natividad, A. (2015, December 15). *An unborn girl reads a loving, pleading letter to her father in this heartbreaking PSA*. Ad Freak. <https://www.adweek.com/creativity/unborn-girl-reads-loving-pleading-letter-her-father-heartbreaking-psa-168631/>
- Novak, M. E. (2012). The trouble with «Bitch»: Rethinking the seventh circuit's approach to causation in sexist harassment cases. *Seventh Circuit Review*, 8(1), 152-165.
- Nuun, G. (2015, October 30). *Power grab: reclaiming words can be such a bitch*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2015/oct/30/power-grab-reclaiming-words-can-be-such-a-bitch>
- Oddone, C. (2017). Poner el foco en los hombres para eliminar la violencia contra las mujeres. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 117, 145-172. <https://doi.org/10.24241/rcai.2017.117.3.145>
- Ostlere, L. (2017, April 22). *Iliea Nastase sparks Fed Cup chaos with foul-mouthed outburst in Romania vs GB*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/sport/2017/apr/21/ilie-nastase-faces-censure-racist-comments-serena-williams-tennis>
- Oxford English Dictionary. (n.d.). *Bitch*. Retrieved November 1, 2023, from <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=bitch>
- Pagel, C. (2010, March 18). *«Hit the Bitch» Anti-violence PSA stirs controversy*. The Huffington Post. https://www.huffpost.com/entry/hit-the-bitch-domestic-vi_n_362311

- Pearson, E. (2019). Extremism and toxic masculinity: The man question re-posed. *International Affairs*, 95(6), 1251-1270. <https://doi.org/10.1093/ia/iiz177>
- Pragglejazz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/10926480709336752>
- Reuter, M. (2007). The significance of gendered metaphors. *Nora. Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 14(3), 151-169. <https://doi.org/10.1080/08038740701204265>
- Rigato, E., & Minelli, A. (2013). The great chain of being is still here. *Evolution: Education and Outreach*, 6(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1936-6434-6-18>
- Robb-Jackson, C., & Campbell, S. (2022). 'Healthy relationships campaign': Preventing and addressing family and gender-based violence. *Journal of Military, Veteran and Family Health*, 8(1), 125-130. <https://doi.org/10.3138/jmvfh-2021-0014>
- Robins, S., & Mayer, R. E. (2000). The metaphor framing effect: Metaphorical reasoning about text-based dilemmas. *Discourse Processes*, 30(1), 57-86. https://doi.org/10.1207/S15326950dp3001_03
- Rowe, D. (2018, May 22). 'Flip the bitch-switch'. *Self-defence gets real in Rodney*. The Spin-off. <https://thespinoff.co.nz/society/22-05-2018/flip-the-bitch-switch-self-defence-gets-real-in-rodney>
- Rudman, A. (2012). Whores, sluts, bitches and retards—what do we tolerate in the name of freedom of expression? *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, 26(3), 72-80. <https://doi.org/10.1080/10130950.2012.716666>
- Sabo, D., Tupers, T. A., & London, W. (2001). *Prison masculinities*. Temple University Press.
- Sampert, S. M. (2001). *Bitch on the bench: Canada's national newspapers and feminist ideology in the no-means-no case*. National Library of Canada=Bibliothèque nationale du Canada.
- Sánchez-Montilla, M. (2015). *Approaching domestic violence from a multimodal perspective. A multilingual contrastive study on anti-domestic violence campaigns*. [MA Thesis]. Portal de TFMs Universidad Autónoma de Madrid.
- Semino, E., Demjén, Z., & Demmen, J. (2018). An integrated approach to metaphor and framing in cognition, discourse, and practice, with an application to metaphors for cancer. *Applied Linguistics*, 39(5), 625-645. <https://doi.org/10.1093/applin/amw028>

- Shanbazi, H., Sadeghi, M.A., & Panaghi, L. (2023). Dehumanization in female victims of intimate partner violence. *Journal of Injury and Violence*, 15(1), 83-95. <https://doi.org/10.5249/jivr.v15i1.1676>
- Shane Sutton: Former British cycling coach was loved by staff despite bullying claims (2017, November 11). BBC News. <https://www.bbc.com/sport/cycling/41956761>
- Sharp, G. (2009, November 18). *Hit the bitch. Danish anti-domestic violence campaign.* Sociological Images. <https://thesocietypages.org/socimages/2009/11/18/hit-the-bitch-danish-anti-domestic-violence-campaign/>
- Shaw, F. (2016). «Bitch I said hi»: The Bye Felipe campaign and discursive activism in mobile dating apps. *Social Media + Society*, 2(4), 8-43. <http://dx.doi.org/10.1177/2056305116672889>
- Shokym, G., Zhumasheva, K., Khassanov, G., Azhgaliyev, M., Sultangaliyeva, M., Ramanova, A., & Gasdesheva, A. (2023). Images of men and women in the mirror of gender metaphors. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 272-282. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.911560>
- 16 days of activism campaign aids to eliminate gender-based violence. (2020, November 2020). VIU News. <https://news.viu.ca/16-days-activism-campaign-aims-eliminate-gender-based-violence>
- Smith, P. H., Smith, J. B., & Earp, J. A. L. (1999). Beyond the measurement trap: A reconstructed conceptualization and measurement of woman battering. *Psychology of Women Quarterly*, 23(1), 177-193. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00350.x>
- Sobieraj, S. (2018). Bitch, slut, skank, cunt: Patterned resistance to women's visibility in digital publics. *Information, Communication & Society*, 21(11), 1700-1714. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1348535>
- Spears, B. (2013). Work bitch [Song]. *Britney Jean*. [Album]. RCA.
- Stollznow, K. (2024). *Bitch: The journey of a word*. Cambridge University Press.
- Sutton, L. A. (1995). Bitches and sklankly hobags: The place of women in contemporary slang. In K. Hall & M. Bucholtz (Eds.), *Women and language: Gender articulate; language and the socially constructed self* (pp. 279-296). Routledge.
- Taylor, C. (2021). Metaphors of migration over time. *Discourse & Society*, 32(4), 463-481. <https://doi.org/10.1177/0957926521992156>
- The Danish Dictionary. (n.d.). *Taeve*. Retrieved September 11, 2024, from <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=taeve>

- The Prodigy (1997). Smack my bitch up [Song]. On *The fat of the land* [Album]. Maverick Records.
- Tranchese, A., & Sugiura, L. (2021). «I don't hate all women, just those stuck-up bitches»: How incels and mainstream pornography speak the same extreme language of misogyny. *Violence against Women*, 27(14), 2709-2734. <https://doi.org/10.1177/1077801221996453>
- Triska, Z. (2013, October 18). You say «bitch» like it's a bad thing: Examining the implications of the notorious word. The Huffington Post. https://www.huffpost.com/entry/post_b_2526243
- United Nations. (2013). *Men, boys must speak out, take action to end gender-based violence, delegates tell commission on status of women*. United Nations. Retrieved July 1, 2023, from <https://press.un.org/en/2013/wom1949.doc.htm>
- Violence against women. (n.d.). *Violence against women*. World Health Organization. Retrieved 9 October, 2024, from https://www.who.int/health-topics/violence-against-women#tab=tab_1
- Waśniewska, M. (2018). A dog or a wolf—The role of connotations in animalistic metaphors and the process of dehumanisation. *New Horizons in English Studies*, 3(1), 3-17. <https://doi.org/10.17951/nh.2018.3.3>
- Wurtzel, E. (1998). *Bitch*. Doubleday.
- Yang, S., & Linegan, M. (2021, July 20). *USWNT rivalries through the years: From «Viking Bitches» to Marta's Brazil*. The Athletic. <https://theathletic.com/2718430/2021/07/20/uswnt-rivalries/>

Analysis of the Criticism and Defense of Feminism in Social Discourse: A Case of Patriarchal Protection in Sports

Authors / Autoras:

Carolina Vázquez Rodríguez
Universidad Miguel Hernández, España
c.vazquez@umh.es
<https://orcid.org/0000-0002-8719-413X>

Carmen Martínez Martínez
Universidad de Murcia, España
martinez.carmen@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-5600-2863>

Inés Herás
Universidad de Salamanca, España
senisareh@usal.es
<https://orcid.org/0000-0001-7285-4353>

Maite Martín-Aragón Gelabert
Universidad Miguel Hernández, España
martin-aragon@umh.es
<https://orcid.org/0000-0001-6562-6184>

M.^a Carmen Terol Cantero
Universidad Miguel Hernández, España
macarmen@umh.es
<https://orcid.org/0000-0002-3445-8883>

Submitted / Recibido: 05/06/2024
Accepted / Aceptado: 03/11/2024

To cite this article / Para citar este artículo:
Vázquez Rodríguez, C., Martínez Martínez,
C., Herás, I., Martín-Aragón Gelabert, M., &
Terol Cantero, M.^a C. (2025). Analysis of the
Criticism and Defense of Feminism in Social
Discourse: A Case of Patriarchal Protection in
Sports. *Feminismo/s*, 45, 265-294. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.10>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de
Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional de Creative Commons
(CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Carolina Vázquez Rodríguez, Carmen
Martínez Martínez, Inés Herás, Maite Martín-
Aragón Gelabert & M.^a Carmen Terol Cantero

Análisis de la crítica y defensa del feminismo en el discurso social: un caso de protección patriarcal en el deporte

CAROLINA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ,
CARMEN MARTÍNEZ MARTÍNEZ,
INÉS HERÁS, MAITE MARTÍN-
ARAGÓN GELABERT &
M.^a CARMEN TEROL CANTERO

Abstract

The social discourse against feminism has become broader and more explicit. This is generating a controversy that is taking shape in various spheres. Our research shows this controversy by analyzing comments made on digital versions of newspapers about a gift awarded to female squash players at a tournament in the north of Spain in 2019, which included a vibrator, an electric foot file, and hair removal wax. From forty headlines in Spanish, Latin-American and British newspapers, the obtained data set were 1,279 comments. Using a thematic analysis, the comments were classified in six subthemes: gender, offense, politics, patriarchal sexuality, context, and sponsor. The subthemes were grouped in three themes: new misogyny, sexist

outrage and corporate advocacy. Two conflicting discourses, both based on two opposite men/women, equality/discrimination, show the social and political conflict in Spanish society. However, the sponsoring company is not questioned. Gender appears as a performative act whose reproduction maintains a tense relationship between what is presented as two different images of women: real/normal versus feminist. Results indicate that the comments reflect deep-rooted attitudes about gender and power, using ambivalent sexism and anti-feminist rhetoric to maintain the status quo, and how corporate sponsorship is presented as a justification mechanism. The debate focuses on the social discourse that pits the feminist model against the patriarchal one, understood as an epistemological stance. From the so-called new misogyny, which presents men as discriminated against, a false parallelism is used that misrepresents the concept of equality, accepts a pre-discursive order on women's sexuality and neoliberalism through the defence of the corporate market.

Keywords: women; patriarchy; neosexism; feminism; modern misogyny; social discourse; equality; thematic analysis; sportswomen.

Resumen

El discurso social contra el feminismo se ha hecho más amplio y explícito. Esto está generando una polémica que se plasma en diversos ámbitos. Nuestra investigación muestra esta polémica analizando los comentarios realizados en las versiones digitales de los periódicos sobre un regalo otorgado a las jugadoras de squash en un torneo celebrado en el norte de España en 2019, que incluía un vibrador, una lima eléctrica para los pies y cera depilatoria. A partir de cuarenta titulares de periódicos españoles, latinoamericanos y británicos, el conjunto de datos obtenido fue de 1.279 comentarios. Mediante un análisis temático, los comentarios se clasificaron en seis subtemas: género, ofensa, política, sexualidad, contexto y patrocinador. Los subtemas se agruparon en tres temas: nueva misoginia, indignación sexista y defensa corporativa. Dos discursos enfrentados, ambos basados en dos opuestos hombre/mujer, igualdad/discriminación, muestran el conflicto social y político de la sociedad española. Sin embargo, no se cuestiona a la empresa patrocinadora. El género aparece como un acto performativo cuya reproducción mantiene una relación tensa entre lo que se presenta como dos imágenes diferentes de la mujer: real/normal versus feminista. Los resultados indican que los comentarios reflejan actitudes muy arraigadas sobre el género y el poder, utilizando un sexismo ambivalente y una retórica antifeminista para mantener el statu quo, y cómo el patrocinio empresarial se presenta como un mecanismo de justificación. El debate se centra en el discurso social que opone el modelo feminista al patriarcal. Desde la llamada nueva misoginia, que presenta a los hombres como discriminados, se utiliza un falso paralelismo que tergiversa el concepto de igualdad, acepta un orden prediscursivo sobre la sexualidad de las mujeres y el neoliberalismo a través de la defensa del mercado corporativo.

Palabras clave: mujeres; patriarcado; neosexismo; feminismo; misoginia moderna; discurso social; igualdad; análisis temático; mujeres deportistas.

1. INTRODUCTION

As any other social activity, sports are structured by gender and constitute a strongly male dominated system. It is clear that women's and men's sports receive different treatment by the media, organizations, and audiences (Pfister, 2010). The relevance of sexual differences has led to the increase in feminist studies since the 1980s (Bruce, 2016; Connell, 1995; Hargreaves, 1994; Messner & Sabo, 1990; Thorpe et al., 2017), highlighting the patriarchal character of sports, and the centrality of the sexuality of women in sport as a devaluation strategy (Burton, 2015). Hargreaves and Vertinsky (2007) evidenced the relevance of the connection between body, sexuality and oppression. Precisely, one of the most frequent images of women athletes is one that presents their body in a highly sexualized manner (Wannenbergh, 2011), something that has been appreciated, for example, in the study of marketing campaigns (McVey & Harrison, 2019) and in journalist narratives (Cooky et al., 2013) about sporting events. For some authors, this might be so due to the fact that, even nowadays, the image of sportswomen is viewed with a male perspective (Sherwood et al., 2016). As Sáinz de Baranda (2013) points out, when we refer to women in sport, both in text and in images or photographs, what is most promoted is everything that is related to, as the author says, 'feminine attributes': women are presented as decorative archetypes or as objects of desire. Obviously, focusing on the body of sportswomen is particularly appropriate when analysing how gender is installed in sport. But the strategies of sexualization are very varied, and all of them serve to trivialize female athletes (Cranmer et al., 2014). Beyond clothes, body positions and journalistic language, the sexualization could be used to analyse how it is interpreted by the population and what meaning they give to it, how people and audiences interpret it.

Based on the above research history and background, this study analyses comments generated about a gift set given to female winners of a squash championship, which included three items: a vibrator, an electric foot file

and hair removal wax. What is the meaning and response that this present generates in the audience? Our analysis was driven mainly by two research questions: a) what kinds of explanations/justifications are used when people comment on this gift? b) what type of attitudes were expressed?

1.1. Gender and Sexualization of female athletes

Despite the increase in the number of women engaged in sports, be it amateur or elite, their presence remains controversial. This is due to the fact that women continue to be linked to the concept of *femininity*, which is a way of not altering the gender order (Lenskyj, 1994, as cited in Román-San-Miguel & Núñez Domínguez, 2016), defend traditional roles and thus support anti-feminism. Besides, femininity might be viewed as a central factor to what we understand as heterosexual attractiveness, a code name for heterosexuality. In fact, women's participation in sports is controlled through their attire and a need to present a «heterosexist» image (Griffin, 1998), which is adjusted to the traditional appearance of femininity. So, even with the passage of time and more than a century later, heterosexuality is still a normative mechanism (Sartore & Cunningham, 2009, as cited in Román-San-Miguel & Núñez Domínguez, 2016).

Radical feminists, understood as a branch within the feminist movement that argues that the root cause of social inequality is patriarchy, defined as the system of male oppression of women (Millet, 2017), consider sexuality to be another area of men's domination over women, that is why several previous studies have set their focus on analyzing the overly sexualized presentation of female athletes (Daniels & Wartena, 2011). Existing research by Kim and Sagas (2014) showed how women in sports are sexually objectified in such images, as if they were fashion models, which means disregarding and diminishing their athletic identity. Thus, sexuality is one of the organizing principles in women's sports, and the perceptions of heterosexuality can clarify the ways in which female athletes are considered. Similarly, Darwin and Sagas (2017) found evidence of the prevalence of these sexualized representations of female athletes. These sexist images minimize the relationship between a woman's body and her athletic abilities; they shift attention away from their achievement, effort, and capacity. According to

Krane et al. (2004), it is clear that sportswomen who conform to societal expectations of femininity (i.e., embody hegemonic femininity) are granted privilege and power that are not afforded to female athletes perceived as masculine. While female athletes who successfully perform femininity gain social status and privilege, those deemed masculine are often labelled as social outcasts (Blinde & Taub, 1992) and face discrimination (Krane, 1997). Feminine women in sport enjoy advantages such as favourable media coverage, admiration from fans, and sponsorship opportunities (Kolnes, 1995; Krane, 2001; Pirinen, 1997).

Clearly, these mechanisms tend to reinforce the traditional female stereotypes, whether we are referring to athletes or not. Studies such as that conducted by Davis (2001) have identified two types of sexualization. One was considered harmless and non-objectifying, based on and motivated by the actual sporting activity. The second, on the other hand, is in fact objectifying since it focuses on particular body parts and poses with sexual undertones. While Davis connects the first type of sexualization to sexuality, the second is linked to sexualization. Taking this differentiation into consideration, any object related to a particular part of the body should be considered to be sexualizing. Therefore, how could a vibrator or a hair removal kit be considered an appropriate prize in a sports competition? How do people interpret it? What is the meaning they give it?

Sexualization is a domain that favors control and repression over women, not only because of its reductionism, but also because women's sexuality is highly influenced by the perspective of heterosexual men: sexual attractiveness is connected with the male gaze (a term coined by Laura Mulvey in 1975) and their conceptions of physical beauty. Of course, references to sexuality can also be viewed as a way of exploration, of obtaining pleasure and well-being. Some post-feminist tendencies combine this sexual attractiveness with self-assurance and self-assertiveness or empowerment. In addition, this is something in line with the new feminist generation (post-feminism) that aims to place emphasis on the autonomy and agency to women (Gill, 2008). An important element of the new social discourse post-feminist is that it is framed through a narrative of playfulness, freedom and, above all, choice (Anderson, 2015). In this way, we could be thinking about a new subject, about a new sexualized representation of heterosexually agentic

women. In fact, it is undeniable that the models of the female body are changing (Riley et al., 2022). This change comes to reinforce the idea that gender is a performative practice which reasserts heteronormativity (Butler, 1993). Heteronormativity refers to the fact that *real* men and women are considered heterosexual. According to Butler (1990), in a «heterosexual matrix» bodies are always interwoven into patriarchal discourses on sexuality, which substantially influence women's body construction. Women are often prized for their beauty and passivity, as objects of male sexual desire. This objectification implies that men focus primarily on a woman's sexual function when exposed to sexually objectified portrayals of female subjects. (Fredrickson & Roberts, 1997). This increased focus on the body and on physical appearance could then imply that men lose sight of the personal and individual qualities of the sexually objectified target, therefore seeing them (women) as lesser human beings. This emphasis on women's bodies takes on the appearance of *progressivism* when the feminist sexual revolution is linked to the feminist sexual revolution. However, it is a sexist display of women's bodies based on the myth of free choice, which stems from a patriarchal model (De Miguel, 2015).

Our starting point is that gender relationships are not static but constantly evolving. Assuming that gender is inherently interactional, and that we can do, undo or re-do it (Oldham et al., 2017), all activity, events or behavior can also be analyzed in terms of this interactive criteria. Moreover, when individuals explain or make sense of an event, this action allows us to understand their position on certain issues or their stance on a controversial topic of debate (Billig, 2009).

The purpose of this paper is to explore the explanations and interpretations gathered from comments posted by online newspaper readers about the prize awarded to the female winners of a squash competition in Spain in 2019 and its relationship to the current confrontation in Spanish society between feminism and modern misogyny (Anderson, 2015).

2. METHOD

A thematic analysis was used to identify relevant patterns on the data set. This allows us to distinguish between semantic fields and how sentences

are used to construct meaning. We used the six phases of thematic analysis by Braun and Clarke (2006).

Adopting a feminist approach, we first place more attention on semantic meaning, in order to identify the themes. Next, we investigate the relationships established between the themes and the degree of favorability that each one showed.

The analyzed comments come from 40 newspaper headlines. In line with the criteria of the qualitative studies, we included all those who covered the news item in the three days it appeared in the press and generated a post. Of them (see appendix I), three allude only to the controversy without specifically naming the objects that were given away, 37 mention the vibrator, and 19 of them also include the hair removal kit in the headline.

2.1. Procedure and data

The news item was published on May 20, 2019. One researcher collected data for this study from May 20, 2019 to May 22, 2019. We collected the headlines from both leading national and local newspapers. Additionally, among the selected newspapers, we find the Spanish sports newspaper *Marca*, which has the largest national audience.

A total of 40 headlines, from Spanish, Latin-American and British newspapers, were collected. Posted comments were collected on the three days following the publication of the headlines. The data set was 1,279 posts as comments to headlines. The considered data items were each individual post of the data set. Each data item was linked to the newspaper, grouped in a database and numbered to preserve the identity of the person commenting. In many cases, an avatar was used and, in others, the poster's real name. This undoubtedly hinders the performance of a reliable analysis of whether the comment was originally posted by a man or by a woman. In some cases, the comment appears to be an example of online trolling. This aspect and its consequences are not analyzed in this study.

2.2. Analysis

The analysis process involved two stages. The first stage entailed the development of a codebook based on the semantic meaning of keywords by means

of an inductive approach. In order to do so, each researcher involved in this study read the comments. In the second stage, we carried out a code grouping, relating the keywords with the sentence in which they appeared. This allowed us to articulate and refine the initial codebook, as well as to identify subthemes and themes. As a guideline for the formation of our subthemes, we used the textual devices identified in Meyers (1997) feminist discourse analysis of newspaper coverage of women. Meyers (1997) outlined textual devices that allow the meaning conveyed in stories to appear “commonsensical — that is, to reveal society’s predominant assumptions, values, myths, and stereotypes” (p. 13). Meyers argues that it is in the micro-level of news discourse that underlying meanings and ideologies can be ascertained through the use of certain devices. These devices include the concealment of ideas and facts that do not support dominant assumptions, over-completeness, vagueness, presuppositions, positive self-presentation, and negative other-presentation, which marginalizes individuals who represent challenges to the dominant ideology.

We closely read and paid particular attention to the assumptions regarding each post. After the individual coding, we collaborated in the creation of subthemes. We discarded those that did not resonate with all group members, and further refined common themes to incorporate the understanding of all researchers. Since our analysis is based on the semantic content of the comment, and is not concerned with the fine detail of the writing, there was little point in transcribing features.

With reference to the language we used, the analytical work was carried out in Spanish, although the material collected was later translated into English. This is the language we have chosen to present the results for the present study.

3. RESULTS

3.1. Subthemes identified

We first describe subthemes created from the collected data set. We then present the final themes, which allow for the summarizing and organizing of the comments’ content and show how these themes relate to each other in order to maintain two political and ideological positions. Given that in

Spanish both pronouns and adjectives have masculine and feminine forms, we incorporate this differentiation in brackets. Each comment is referenced by a headline number and followed by a comment number.

GENDER (OPPOSITE, BINARY)

This theme includes two social categories: women and men. Both categories are referred to by different words: she — woman, women, they (*ellas*) // he — man, men, they (*ellos*), male. As a dichotomy, binary and opposite, non-binary sex-gender realities are not named. This theme functions as an interpretative category enabling participants to do three things: a) to bring men into the situation b) structure their position as a speaker, c) criticize women and feminism. Besides, men appear in most comments only referred to by pronoun or noun:

- H1. 4. *I feel ashamed as a man.*
- H4.26. *Nothing for them.*
- H5. 54. *And no gifts for the men!!*
- H14.61. *They did not give a prize to the boys (males).*

Women are often referred to by using adjectives:

- H1.2. [...] *Modern and feminist women.*
- H3.2. [...] *Independent women, active woman, empowered woman.*
- H4.7. *No mature woman would be offended by that.*
- H6. 450; H28. 1. *Little modern women.*
- H12. 11. *They are pretending to be offended.*
- H23.5. *Offended puritans.*

This process of adjectivization allows and produces some consequences. Firstly, creates subtypes, and generates contrasts and differences that activate hidden or unnamed categories of women. In contrast, the image of a passive, dependent, traditional, unempowered, non-feminist woman is brought to this (con)text. In all cases, this heterogeneity is used negatively: it just serves to point out the unjustified or exaggerated complaint about the gift. As it is known, subtyping maintains and reinforces stereotypes — it serves to maintain stereotypes, as inconsistent information is mentally represented separately and thus does not challenge the stereotype (Richards & Hewstone, 2001). Another reason for these gender subcategories is to understand their

role in maintaining the *status quo* (Jost & Banaji, 1994). Nevertheless, the terms used to describe men are the same with a unique global categorization. The absence of subtyping presents them as a unitary and homogeneous category, in which all members are equal. Secondly, it allows critic feminism through irony and the use of the concepts that articulate it. This action is characteristic of the new form to express misogyny. The logic behind most comments is that this *modern women* should not be offended by receiving a vibrator as a gift. Following sexual liberation, clearly referencing feminism, all women should accept it as a normal present.

In addition, the characterization of these two groups was made around gender stereotypes by, for example, stating that men are less *sensitive* than women:

H6.15. *Women are offended by everything.*

H6. 241. [...] *They (women) are repressed.*

This implies that they (men) are not repressed and who are not offended. These comments show one of the two types of sexism identified in the theory of ambivalent sexism (Glick & Fiske, 1996): a hostile sexism, which manifests his domineering and hostile views towards women.

OFFENSE (OPPOSITE, BINARY)

This subtheme is articulated around the meaning attached to the additional prize. It is also constructed from two different points of view related to presence/absence. While one regarding the presence as offensive towards women, the other considering the absence a manifestation of discrimination towards men. The following comments were made:

H1.1 *It is outrageous and pathetic.*

H6.40; H10.9; H14.52 *It is an insult and a shame.*

H6.125 *It is humiliating, patriarchal. Completely unfortunate.*

H11.2 *Twisted, perverse, childish, macho petty, stingy, patriarchal.*

H39.1. *Really unacceptable, [...] completely offensive. Entirely buries the phenomenal merit of female athletes*

The focus of this point is the relationship between the gift (object) and sports women (subject). The axis of indignation in this case is built around patriarchal sexuality.

Other comments consider discrimination against men, since they (sportmen) received no additional gift. The justification of discrimination in this case is built around the absence of gifts for men. Again, we could identify the other factor of hostile sexism: competitive difference.

H4.21. *They [boys] are discriminated against as they did not receive anything extra.*

H6.144. *They are the ones being discriminated against (men).*

H23.20. *It is unfair to them.*

These expressions of complaint are common in the discourse against feminism, which is now accused of attempting to discriminate against men in favour of women. To justify their alleged discrimination they rely on absence, although no post indicates that they might receive it. The same pack or another one? Thus, discrimination is focused on the quantity of things received and not on the relationship between what is received and who receives it. This false parallelism of men being discriminated against is often expressed through humor and jokes. This strategy is generally a way to express or manage some taboos, or inappropriate sentences socially considered as immoral, racist, or sexist. For example, rudeness is regularly a matter of laughter. People may be outraged by social infractions, but they can also laugh at certain episodes, and take pleasure in something inappropriate being said. This pleasure derived from observing a social infraction is a sign of a desire to break the social codes of politeness that restrain social actors (Billig, 2009).

Some examples of this play can be appreciated in sentences such as:

H1.4. H14.61. *Nothing for them [men].*

H3.4;H3.7. *I'm confused!! Is the discrimination that only some of the sports-women were given a gift and not all?*

H4.28. *Sexist discrimination toward men.*

H5.55. *Positive discrimination toward men.*

H12.19. *Scandalous discrimination against men.*

POLITICS (OPPOSITE/BINARY)

The majority of comments in this subtheme involves an attack on feminism, on officials and on left-wing parties, and it also criticizes the director of

the Asturian Women's Institute for demanding the resignation of the club directors. This woman is a member of the Spanish Socialist Party (PSOE, by its acronym in Spanish). Comments were as follows:

- H4.9. [...] *Purple shirts bring us to dictatorship.*
- H4.23. *Bring back the Female Inquisition.*
- H6.146. *We see this type of feminism every day.*
- H6.171. *Spanish left wants to divide us, the left divides.*
- H6. 271. [...] *This is a form of selling gender ideology.*
- H6.316. *The inquisition tells us what is good or bad.*
- H12.52. *New feminism.*
- H27.1. *Irrational feminist.– lefty feminism.*

In addition, other types of comments exonerate the right-wing:

- H5.106. *Luckily it is not from a Popular Party government.*

Furthermore, given that it is also perceived as discrimination towards men, there should be a public organism that defends the rights of men:

- H4.27. *I'm going to set up the Institute of Men now!!*

This subtheme, which exemplifies the ideological backlash against feminism (Faludi, 1991, 2009), reproduces the discourse of the new extreme right parties in Spain, whose members consider equality laws for women inadequate, arguing that they are in fact against men. These comments state the loss of the 'patriarchal dividend' (Connell, 1995).

On the other hand, a small number of comments view the action as sexist and advocate for increased education, and believe institutions should safeguard against complaints:

- H1.1. *They must demand responsibilities.*
- H1.3. *How much is still to be done!*
- H5.37; H5.44; H.6.131; H38. 2. *It seems insulting.*
- H12.9. *Lack of education.*

PATRIARCHAL SEXUALITY (OPPOSITION/BINARY)

This subtheme includes comments focusing on the sexual aspect of the gift: its functionality, size and widespread use. Body and sexuality are here perfectly interconnected in a matrix, where the body and the physical practice

of sex are perceived mostly from a heterosexual conception that is part of the social imaginary. Different types of sexual toys are named, both for women and men, reenacting again the duality of the bodies and their different ways of obtaining pleasure. In addition to the identification of the heterosexual imaginary, we also find a model of coitus-centric. It is assumed that men need a vagina and women need a penis in order to develop their sexuality (or to achieve pleasure). The reference to complementarity of the body is also obvious:

H4.6. *6 If it had been a competition between guys and they had been given inflatable dolls as gifts, there would have been some laughs and nothing else.*

This comment highlights the gender of the sex toy (inflatable dolls), implying a heterosexual model and objectifying the woman:

H4.27. [...] *there are vibrator penises for women and also vibrator vaginas for men,*

H5.30. *Don't those who gave the awards know that just as there are vibrating penises for women use, there are also vibrating vaginas to be used by men?*

This recalls the image of penetration between a man and a woman. This comment makes other sexual practices invisible:

H5.97. *A canned vagina for them [men])*

H6.193. *But could they choose the size of vibrator or not?*

H6.302. *For them inflatable dolls or vibrating vaginas.*

H28.1. *It is inappropriate as you do not know what size she feels more comfortable with*

In these previous comments, the function of this theme is not merely declarative: it is another way of denying a sexist action. The trivialization of the offence appears by resorting to sarcasm: the size they want or wish for. Likewise, size is a constant reference in the traditional model of masculinity that informs us more about their fears than women's satisfaction.

In addition, a consideration about false morality, prudery and sanctimoniousness appears in some comments in order to criticize people who have perceived the vibrator as a sexist gift:

H4.4.– *But, is the Vibrator forbidden or dangerous??*

H5.55. So much time laughing at the priests because they said that masturbating was a sin and covering sexuality with obscurantism, and now the progressives come with the same.

H23.3. But, are people who use sex toys depraved?

Again, in this subtheme, as in the previous ones, there is an explicit critique of feminism, which appears in sentences where feminism and empowerment are the subject. For example:

H6.190. A dildo is precisely the feminist symbol par excellence, [...] a sign of rejection of the oppressive heteropatriarchal white phallus.

H6.76. But feminists give free courses (paid for with taxes) on how to live female sexuality alone as that apparently empowers them.

H5.65. Nobody complains when feminist groups offer courses on masturbation.

H3.2. That is the destiny of an empowered woman: a vibrator.

H6.125. But a vibrator empowers...

H5.19. Is it not progressive and empowering to give women an instrument of self-satisfaction?

H20.2. They still complain even after receiving prizes that empower them...

These comments exemplify the new patriarchal rhetoric, which self-servingly misrepresents the concept of empowerment in order to defuse it. It thus conforms to the neoliberal individualist model and distances it from its political meaning (Lagarde, 2014).

Finally, the vibrator is related to happiness and men's supposed concern for women's welfare:

H3.10. Well, even if men worry about their (the women's) happiness, they complain, they are never satisfied with anything.

H5.89. Can a woman not give herself joy?

In the latter two sentences we could appreciate a form of benevolent sexism, often expressed, as in this case, in appearing to care for and protect women. In particular, these posts would be an example of so-called protective paternalism (Glick & Fiske, 1996).

CONTEX (OPPOSITION/BINARY)

This subtheme is organized around the public/private difference. That dichotomy allows accepting the vibrator as a private gift (only girls party/bridal shower party) but not appropriate in a public context (gift in sports):

H14.35. [...] *It is not sexist to see it (a plastic penis) in a group of young people at a bachelorette party.*

H23.18. *Your friends at a bridal shower party can give it to you.*

H4.16. *It is not the best gift in these circumstances. Women use vibrators, it is very normal, the problem is the context.*

H5.17. *They receive them at bachelorette parties.*

T35.1. *This gift is out of place.*

T5. 105. *I don't see bad intentions. Just unfortunate!!*

T6.6. *No sense of timing or context [...] It could be a joke among friends!!*

T6.69. *It is not a bad gift in a private context.*

T6.209. *It is sexist because of the context.*

In this way, the public sphere (political) is separated from the personal (private). This differentiation, characteristic of feminist denunciation of discrimination against women, functions here as an attenuator of the critique. It thus shifts the focus to an isolated object in a way that removes the sportswomen from the discourse/debate and allows the critique to be deactivated.

SPONSOR (UNITARY)

This subtheme deals with sponsors and contains a justification for the gift. The explanation given is that if the sponsoring company happened to be Durex (a world famous brand of condoms and lubricants), this type of gift would be totally normal. Accepting advertising from a sponsor means the company is protected from allegations of sexism:

HT4.4. *If the sponsor were Durex, what would you expect?*

H5.64. *If the sponsor were Durex it wouldn't be amiss.*

H12.35. *If the sponsor were Durex, what would you receive?*

H14.5. *What would the company give you?*

H14.58. *Chosen for the sake of it yes, wrong. Provided by the sponsor, well, okay.*

H33.1. *Sponsors market their products.*

H.21.4. *What's wrong with sponsoring an event?*

H34.13. *If the sponsor were Durex, it is what it is.*

H34.25. *They have received a gift by sponsors.*

Oddly enough, almost all comments made reference to the vibrator, with only one referring to the wax kit (which belonged to another brand).

H5.16. *Laser hair removal wouldn't have been better, would it?*

This theme is the only one expressed as unitary and there is no controversy or accusation against the company. As Nancy Fraser (2015) has pointed out, the hegemony of neoliberalism, together with its acceptance of liberal feminism, fosters popular acceptance of any kind of enterprise, entrepreneurship or economic activity, regardless of any other criteria than the market.

These subthemes can be grouped into three themes: new misogyny, sexist outrage and corporate advocacy. The first of these is an exponent of the anti-feminism incorporated by extreme right-wing political groups that present men as the new victims of equality policies and feminism. The argumentative strategies identified by the theory of ambivalent sexism converge in this theme. The factors of hostile sexism and benevolent sexism have been identified in the different comments. Another strategy used was alter and distort the meaning of feminist theoretical conceptualisation in favour of a clear disqualifying intention.

The second theme includes defense of feminist postulates, mention of the offensive meaning of the award, appeals to the need for education, and expressions of indignation at the fact. It should be noted that none of the comments used the word feminist to criticize the prize.

Finally, we identify another theme, corporate advocacy, in which the company is exonerated by justifying its sponsorship. Furthermore, the public/private distinction is included in this theme since it works as a mechanism to reduce the negative assessment of the vibrator and the company.

4. DISCUSSION

The presence of women in sports still generates controversy. One of the most debated aspects has traditionally been related to the sexualization of athletes (Hargreaves & Anderson, 2014). This study set out to investigate the different interpretations of a prize awarded to the female winners of a squash tournament. Awarding a vibrator and a wax kit is, regardless of your judgment, a performative practice which places women athletes under the male dominated athletic patriarchy of sports. The process of performing gender requires the individual actors to constantly update and reproduce it. However, this performing gender is not only solitary but collaboratively accomplished. It can thus be suggested that the aforementioned prize makes

these women be seen as sex objects and not as athletes. According to the objectification theory, by awarding this prize, we assume that the observer's perspective is prioritizing the body and specifically refers to two actions: one of an aesthetic nature and the other of a sexual nature. The squash team disappears; the group activity is, therefore, hidden, — what is perceived is a body which is rewarded with an aesthetic element (depilatory kit) and a sexual one (vibrator) which updates the patriarchal feminization. As other studies have shown (Kleinman, 2007), it is common for women to receive discriminatory behavior in a male context, which tells them they are primarily women. In this case the message is that they may be good athletes, but they are women first of all. In sports, the winners raise a trophy or wear a medal. How could a vibrator or a depilatory kit possibly be hanging around the neck?

In order to identify the interpretations given to this prize, we analyzed the comments generated from readers reacting to the newspaper headlines. Our analysis allows, throughout this example, to identify the ideological reaction to feminism as it is elaborated, and to show how social discourse is today organized around the issue of women's equality. As Faludi (1991, 2009) has written, the war against women and the accusation that feminism promotes gender hatred have become more virulent in recent decades. Denying discrimination against women and mocking feminism have become frequent rhetorical strategies of the far right. The opposite position, in defense of women's rights, appears with less diversity of arguments and lacking the aggression expressed by the first.

These contradictory interpretations reflect the polarization of the current Spanish society around gender equality and feminism. Although the government, and most political parties, defend themselves, the far right and certain social sectors openly criticize the feminist agenda and equality policies. What was identified by researchers such as Gill (2008) as the discourse of empowerment within the neoliberal model of the subject, is used by those who do not criticize the award. The new liberalism needs to present itself as progressive and thus neutralise its regressive essence (Fraser, 2015), capitalist, individualist, which is why it does not hesitate to adopt the idea of (individual) empowerment as the correct way to accept meritocracy.

Special attention should be paid to the use of *false parallels* in the positions of new misogyny. These statements draw erroneous analogies between the experiences of the oppressed group and the advantaged group (Johnson, 2014). False parallels are a usual way of allowing the reinforcement of inequality. When someone says that men and women are both oppressed, they render the history of oppression invisible and erase current inequalities. As Johnson (2014) states, false parallels allow people to think of themselves as fair and, at the same time, maintain privileges and sexist practices. A number of comments were elaborated by following this strategy. Moreover, the statement that men are also suffering or losing rights, shifts attention away from patriarchy and women, and redirects the focus towards men in an emotional way, which reinforces male centeredness in the discourse. In this process, men are portrayed as victims of prejudice, which, on the surface, seems comparable to the sexism directed at women. Like many such false parallels, this ignores the fact that anti-female and anti-male prejudices have different social bases and create very different consequences (Johnson, 2014). This bias or error is now a common-sensical process that justifies the devaluation of women (Lorber, 1994), which is currently being used as a political argument by a particular far-right political party in Spain.

As Bruce (2016) has pointed out, compulsory heterosexuality and sexualization are persistent rules in the analysis of sportswomen. Faced with these norms that show sexism in sport, other strategies rise up to deny it. For instance, the denial of the extent of the problem or the rationalization of women's inequality, which results from their own choices and from the belief that they are not part of the problem (Rhode, 1997). In our data set we find these three strategies used by new misogyny. For example, the term *rights* was used in a specific rhetorical sense. In fact, men's rights are used as a rhetorical cover for male entitlement (Arendell, 1992). When used by the privileged, this may be a ploy to maintain privilege itself. This rhetoric also authorizes men to feel anger, an acceptable masculine emotion. Their anger is legitimate, even heroic, as they fight against non-perceived injustice. The argument used by feminism is now brandished by those who deny sexism: it is unfair to men.

According to Fine (1988), the suppression of women's sexuality echoes a general oppression of girls and is connected to the control exerted by the new

patriarchy. Can the award be considered a way of recognizing the sexuality of women? As Tolman (2002) said, sexual desire is connected to sexual agency. Therefore, is this gift a way of recognizing the agency of women, their desire, pleasure and masturbation? Or, is it actually a way of signifying that athletes are women? In some sense could this gift break the female passivity stereotype? Could it be considered a sexist way to once again reduce women to just a body? The tendency towards sexualizing women in sports can sometimes be interpreted as a way of denying lesbianism. According to Krane (2018), for a long time, women's soccer carried with it the aura of homosexuality. Precisely, as a consequence of the perceived association of women's soccer with lesbianism in its early years, players now engage in a very deliberate process of heterosexual identity management that emphasizes their femininity and disassociates them from the aura of lesbianism. Thus, they would receive opportunities to have sponsors. As a result, the patriarchal mandate is assumed and imposed by women themselves. In any case, this focus on the body is nothing more than a manifestation of what Puleo (2005) calls the patriarchy of consent. The sexualization of contemporary culture has in part been enabled by a neoliberal rhetoric of agency, choice and self-determination, which within sexuality discourses has produced an *up for it* femininity, a sexually savvy and active woman who can participate appropriately in consumer practices (Attwood, 2006). In this sense, the concept of empowerment used by new misogyny obeys this neoliberal conception (Riley et al., 2022).

It is also interesting to note that only one sub-theme is non-binary: the *sponsor*. What could this mean? Given the relevance of the opposite-pairs in the subthemes, we will use some conceptualizations by Derrida (1982) to analyze them. In the opposite pairs, one appears as a center, force, and presence that is usually what we first name/write, while the second receives less attention. Deconstruction proceeds then to identify what justifies opposition. *Sponsor* subtheme is not presented as binary. This can be interpreted in two ways. Firstly, it is not a center, and therefore does not define a marginal, or, secondly, it can be interpreted as *unspeakable*. In this case, we could assimilate it to the *parergon*, which is defined as an accessory, something that appears as an exterior detail which, however, reveals something important in the text. If the deconstructive task wants to identify the unspeakable,

could we find it in the sponsor theme? In that sense, it would be a form of *differance*. First, as it differs in otherness, it does not have a margin. Could we think of it as an authentic, unquestionable presence? Second, as it defers debate, it avoids or even cancels discussion.

Although sexism has been criticized in different advertising campaigns around the world, why do they not criticize the use that organizers make of Durex products? Advocacy company is now sacrosanct, and unquestionable. Neoliberalism has found in liberal feminism an ally (Fraser, 2015) allowing it to reject women's inequality and sexism as long as they accept meritocratic individualism and shopping as a sign of empowerment, achievement.

In conclusion, this analysis highlights the social debate around women's equality and against feminist objectives. It is likely that some implicit elements of this controversy will be incorporated into the new social agenda, with the dangers it poses to women: the fight against discrimination targeting men, advocated by some political parties, and the political acceptance of a framework in which whoever provides the funding remains on the sidelines and out of the controversy.

5. REFERENCES

- Anderson, K. (2015). *Modern misogyny: antifeminism in a post-feminism era*. Oxford University Press.
- Arendell, T. (1992). The Social Self as Gendered: A Masculinist Discourse of Divorce. *Symbolic interaction*, 15(2), 151-181. <https://doi.org/10.1525/si.1992.15.2.151>
- Attwood, F. (2006). Sexed Up: Theorizing the Sexualization of culture. *Sexualities*, 9(1), 77-94. <https://doi.org/10.1177/1363460706053336>
- Billig, M. (2009). Discursive psychology, rhetoric and the issue of agency. *Semen*, 27. <https://doi.org/10.4000/semen.8930>
- Blinde, E. M., & Taub, D. E. (1992). Women athletes as falsely accused deviants: Managing the lesbian stigma. *The Sociological Quarterly*, 33(4), 521-533. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1992.tb00141.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bruce, T. (2016). New rules for new times: Sportswomen and media representation in the third wave. *Sex Roles*, 74, 361-376. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0497-6>
- Burton, L. J. (2015). Underrepresentation of women in sport leadership: A review of research. *Sport Management Review*, 18(2), 155-165. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.02.004>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. Routledge.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Allen & Unwin.
- Cooky, C., Messner, M. A., & Hextrum, R. H. (2013). Women Play Sport, But Not on TV: A Longitudinal Study of Televised News Media. *Communication & Sport*, 1(3), 203-230. <https://doi.org/10.1177/2167479513476947>
- Cranmer, G., Brann, M., & Bowman, N. (2014). Male Athletes, Female Aesthetics: The Continued Ambivalence Toward Female Athletes in ESPN's The Body Issue. *International Journal of Sport Communication*, 7(2), 145-165. <https://doi.org/10.1123/IJSC.2014-0021>
- Daniels, E. A., & Wartena, H. (2011). Athlete or sex symbol: What boys think of media representations of female athletes. *Sex Roles*, 65(7/8), 566-579. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9959-7>
- Darvin, L., & Sagas, M. (2017). Objectification in Sport Media: Influences on a Future Women's Sporting Event. *International Journal of Sport Communication*, 10, 178-195. <https://doi.org/10.1123/IJSC.2017-0022>
- Davis, P. (2001). Sexualization and sexuality in sport. In J. Morgan, K. V. Meier & A. J. Schneider (Eds.), *Ethics in Sport* (pp. 285-291). Human Kinetics.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy*. University of Chicago Press.
- Faludi, S. (1991). *Backlash: The undeclared war against American women*. Crown.
- Faludi, S. (2009). *La pesadilla terrorista*. Anagrama.
- Fine, M. (1988). Sexuality, Schooling, and Adolescent Female. The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29-54. <https://doi.org/10.17763/haer.58.1.u0468k1v2n2n8242>
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Traficantes de Sueños /IAEN.
- Fredrickson, B., & Roberts, T. (1997). Objectivation theory. Towards understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology*

- Women Quarterly*, 21,137-206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Gill, R. (2008). Empowerment/sexism: figuring female sexual agency in contemporary advertising. *Feminism & Psychology*, 18(1), 35-60. <https://doi.org/10.1177/0959353507084950>
- Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.3.491>
- Griffin, P. (1998). *Strong women, deep closets*. Human Kinetics.
- Hargreaves, J. (1994). *Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sport*. Routledge.
- Hargreaves, J., & Anderson, E. (Eds.). (2014). *Routledge handbook of sport, gender and sexuality*. Routledge.
- Hargreaves, J., & Vertinsky, P. (Eds.). (2007). *Routledge Critical Studies in Sport. Physical culture, power, and the body*. Routledge.
- Johnson, A. (2014). *The gender knot: unraveling our patriarchal legacy*. Temple University Press.
- Jost, J., & Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x>
- Kim, K., & Sagas, M. (2014). Athletic or Sexy? A Comparison of Female Athletes and Fashion Models in Sports Illustrated Swimsuit Issues. *Gender and Issues*, 31, 123-141. <https://doi.org/10.1007/s12147-014-9121-2>
- Kleinman, S. (2007). *Feminist Fieldwork Analysis*. Sage.
- Kolnes, L. J. (1995). Heterosexuality as an organizing principle in women's sport. *International Review for Sociology of Sport*, 30, 61-79.
- Krane, V. (1997). Homonegativism experienced by lesbian collegiate athletes. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 6(1), 141-163. <https://doi.org/10.1123/wspaj.6.2.141>
- Krane, V. (2001). «We can be athletic and feminine,» but do we want to? Challenges to femininity and heterosexuality in women's sport. *Quest*, 53, 115-133. <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491733>
- Krane, V. (Ed.). (2018). *Sex, Gender, and Sexuality in Sport: Queer Inquiries* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114996>

- Krane, V., Choi, P. Y. L., Baird, S. M., Aimar, Ch., & Kauer, K. (2004). Living the Paradox: Female Athletes Negotiate Femininity and Muscularity. *Sex Roles*, 50, 315-329. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018888.48437.4f>
- Lagarde, M. (2014). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. Gobierno de la Ciudad de México.
- Lenskyj, H. (1994). Sexuality and femininity in sport contexts: Issues and alternatives. *Journal of Sport & Social Issues*, 18(4), 356-376. <https://doi.org/10.1177/019372394018004005>
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press.
- McVey, L., & Harrison, P. (2019). This Girl Can('t): A Risk of Subjectification and Self-Surveillance in Sport England's Behavioral Change Campaign. *Leisure Sciences*, 44(2), 240-263. <https://doi.org/10.1080/01490400.2018.1519472>
- Messner, M., & Sabo, D. (1990). *Sport, Men and the Gender Order: Critical Feminist Perspectives*. Human Kinetics.
- Meyers, M. (1997). *News Coverage of Violence against Women: Engendering Blame*. Sage.
- Millet, K. (2017). *Política sexual*, Cátedra.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16(3), 6-18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Oldham, C. R., Lindsey, J., & Niehuis, S. (2017). Doing gender. In K. L. Nadal (Ed.), *The Sage encyclopedia of psychology and gender* (pp. 468-469). Sage
- Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, 13(2), 234-248. <https://doi.org/10.1080/17430430903522954>
- Pirinen, R. (1997). Catching Up with Men?: Finnish Newspaper Coverage of Women's Entry into Traditionally Male Sports. *International Review for the Sociology of Sport*, 32(3), 239-249. <https://doi.org/10.1177/1012690297032003002>
- Puleo, A. H. (2005). El patriarcado ¿una organización social superada? *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Rhode, D. (1997). *Speaking of Sex: The Denial of Gender Inequality*. Harvard University Press.
- Richards, Z., & Hewstone, M. (2001). Subtyping and Subgrouping: Processes for the Prevention and Promotion of Stereotype Change. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 52-73. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0501_4
- Riley, S., Evans, A., & Robson, M. (2022). *Postfeminism and body image*. Routledge.
- Román-San-Miguel, A., & Núñez Domínguez, T. (Coords.). (2016). *Cine, deporte y género de la comunicación social a la coeducación*. Octaedro.

- Sartore, M., & Cunningham, G. (2009). Gender, Sexual Prejudice and Sport Participation: Implications for Sexual Minorities. *Sex Roles*, 60, 100-113. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9502-7>
- Sáinz de Baranda, C. (2013). *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)*. [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/16505>
- Sherwood, M., Osborne, A., Nicholson, M., & Sherry, E. (2016). Newswork, News Values, and Audience Considerations: Factors That Facilitate Media Coverage of Women's Sports. *Communication & Sport*, 5(6), 647-668. <https://doi.org/10.1177/2167479516645535>
- Thorpe, H., Toffoletti, K., & Bruce, T. (2017). Sportswomen and Social Media: Bringing Third-Wave Feminism, Postfeminism, and Neoliberal Feminism Into Conversation. *Journal of Sport and Social Issues*, 41(5), 359-383. <https://doi.org/10.1177/0193723517730808>
- Tolman, D. L. (2002). *Dilemmas of Desire: Teenage Girls Talk about Sexuality*. Harvard University Press.
- Wannenberg, P. L. (2011). The sexualization of sport: A gender analysis of Swedish elite sport from 1967 to the present day. *European Journal of Women's Studies*, 18(3), 265-278. <https://doi.org/10.1177/1350506811406075>

APPENDIX I. HEADLINES AND NEWSPAPERS

N.º	Headlines	Newspaper
1	A vibrator, the sexist gift to the squash champions of Asturias https://www.lavanguardia.com/vida/20190520/462368762815/vibrador-sexista-regalo-squash-asturias.html	La Vanguardia
2	The winners of the Asturias squash championship receive a vibrator as a prize https://www.elconfidencial.com/deportes/otros-deportes/2019-05-20/campeonato-squash-asturias-premio-vibrador_2011522/	El Confidencial
3	A vibrator, the gift that squash champions have received https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20190520/asturias-campeonas-squash-vibrador-7464530	El Periódico
4	Scandal for awarding vibrators to four squash winners in Asturias https://www.elcomercio.es/asturias/regalan-vibradores-ganadoras-squash-asturias-20190521001623-ntvo.html	El Comercio
5	The gift of a vibrator to the winners of the Asturias Squash Championship leads the Principality to take action https://www.elcomercio.es/asturias/ganadoras-campeonato-squash-20190520132903-nt.html	El Comercio
6	Awarded with a vibrator and depilatory wax https://elpais.com/sociedad/2019/05/20/actualidad/1558376473_024784.html	El País
7	A trophy and a vibrator: these are the prizes that the winners of the Asturias Squash Championship received https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2019/05/20/trofeo-vibrador-premios-ganadoras-campeonato-squash-asturias/00031558353710401916774.htm	La Voz de Asturias

N.º	Headlines	Newspaper
8	Controversial gift to the Squash champions of Asturias: A waxing set and a vibrator! https://www.mundodeportivo.com/otros-deportes/20190520/462370429696/un-set-de-depilacion-y-un-vibrador-para-las-campeonas-de-asturias-de-squash.html	Mundo Deportivo
9	The winners of the Asturias Squash Championship receive a vibrator as a prize https://www.abc.es/sociedad/abci-ganadoras-campeonato-squash-asturias-reciben-como-premio-vibrador-201905201454_noticia.html	ABC
10	A vibrator and depilatory bands, the prizes for the squash champions of Asturias https://www.eldiario.es/sociedad/vibrador-depilatorias-premios-campeonas-Asturias_0_901160813.html	Eldiario.es
11	A vibrator as a «gift» for the winners of the Asturias Squash Championship 2019 https://diario16.com/un-vibrador-como-regalo-para-las-ganadoras-del-campeonato-de-asturias-de-squash-2019/	Diario16
12	The most sexist and shameful prize in sport: a vibrator and a waxing kit https://www.marca.com/otros-deportes/2019/05/20/5ce2d43dca4741f13b8b462a.html	Marca
13	Controversy over the gift of a vibrator to the winners of a Squash tournament in Oviedo https://www.elcorreo.com/deporte-femenino/otros-deportes/regalo-vibrador-ganadoras-20190520163105-nt.html	El Correo
14	A vibrator and a waxing kit as a prize for the squash champions of Asturias https://www.elmundo.es/deportes/mas-deporte/2019/05/20/5ce30090fc6c83285a8b46ae.html	El Mundo
15	A vibrator, the award received by the winners of the Asturias Squash Championship https://www.lespanol.com/deportes/otros-deportes/20190520/vibrador-premio-recipientes-ganadoras-campeonato-squash-asturias/399960702_0.html	El Español

N.º	Headlines	Newspaper
16	So many years of training and effort to earn a vibrator? https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2019/05/22/tantos-anos-entrenamiento-esfuerzo-ganar-vibrador/0003_201905G22P25991.htm	La Voz de Galicia
17	A vibrator and a waxing set, gifts for the squash champions of Asturias https://www.republica.com/2019/05/20/vibrador-squash-sexismo/	República
18	Three directors of the Squash Federation of Asturias resign after «rewarding» four championship winners with vibrators https://www.infolibre.es/noticias/politica/2019/05/21/dimiten_tres_directivos_federacion_squash_asturias_tras_premiar_con_vibradores_cuatro_ganadoras_campeonato_95178_1012.html	Info Libre
19	Rein censors the delivery of vibrators as a prize to squash players https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2019/05/23/rienda-censura-la-entrega-de-vibradores-como-premio-a-jugadoras-de-squash-1316513.html	Heraldo
20	The winners of the Asturias Squash Championship outraged because they were awarded a vibrator and depilatory wax https://www.mibrujula.com/ganadoras-campeonato-asturias-squash-premiadas-vibrador-cera-depilatoria/	Mi Brújula
21	A vibrator, the controversial first prize in a women's squash championship https://www.bbc.com/mundo/deportes-48350520	BBC
22	«Sexist and out of place»: Squash championship winners received depilatory wax and vibrators as prizes https://www.eldesconcierto.cl/2019/05/23/sexista-y-fuera-de-lugar-ganadoras-de-campeonato-de-squash-recibieron-cera-depilatoria-y-vibradores-como-premio/	El Desconcierto
23	The squash club that gave dildos to players apologizes and considers its possible dissolution https://www.elcomercio.es/asturias/club-squash-regalo-vibradores-20190521124051-nt.html	El Comercio

N.º	Headlines	Newspaper
24	The men received trophies: Squash champions were awarded with a vibrator and depilatory wax https://www.cnnchile.com/mundo/los-hombres-recibieron-trofeos-campeonas-de-squash-fueron-premiadas-con-un-vibrador-y-cera-depilatoria_20190522/	CNN Chile
25	A women's tournament delivers vibrators to the champions https://www.lavanguardia.com/deportes/otros-deportes/20190523/462424341803/csd-vibradores-squash.html	La Vanguardia
26	Women received a vibrator and depilatory creams as a prize https://www.pronto.com.ar/articulo/famosos/mujeres-recibieron-premio-vibrador-crema-depilatoria/20190522101801324748.html	Pronto
27	Outrajeus! Squash Champions are «awarded» with vibrator and depilator https://www.crhoy.com/deportes/indignante-premian-con-vibradores-y-crema-depiladora-a-campeonas-de-squash/	CrHoy
28	Gifts for women https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/opinion/2019/06/10/agasallos-mulleres/0003_201906G10P12994.htm	La Voz de Galicia
29	The controversial first prize in a women's squash championship in Spain https://www.eluniversal.com.mx/mundo/el-polemico-primer-premio-en-un-campeonato-femenino-de-squash-en-espana	El Universal
30	Spanish government pronounces after awarding vibrators as prizes to squash champions http://gerente.com/cl/new-rss/gobierno-espanol-se-pronuncia-tras-entrega-de-vibradores-como-premio-a-campeonas-de-squash/	Gerente

CAROLINA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, CARMEN MARTÍNEZ MARTÍNEZ, INÉS HERÁS, MAITE MARTÍN-ARAGÓN GELABERT & M.^a CARMEN TEROL CANTERO
 Analysis of the Criticism and Defense of Feminism in Social Discourse:
 A Case of Patriarchal Protection in Sports

N.º	Headlines	Newspaper
31	Controversy over gifts in a squash championship: a waxing set and a vibrator https://www.ultimahora.es/deportes/otros-deportes/2019/05/20/1081477/polemica-por-regalos-campeonato-squash-set-depilacion-vibrador.html	Última Hora
32	Not to believe: they awarded a vibrator and epilators to squash champions https://www.lacuarta.com/deportes/noticia/campeonas-de-squash-vibrador/369265/	La Cuarta
33	The prize for the squash champions in Asturias: erotic toys and a waxing set https://www.libertaddigital.com/deportes/mas-deporte/2019-05-20/el-premio-a-las-campeonas-de-squash-en-asturias-juguetes-eroticos-y-un-set-de-depilacion-1276638726/	Libertad Digital
34	The squash club that awarded women with vibrators studies dissolving after the scandal https://www.elcomercio.es/asturias/club-squash-premio-jugadoras-vibradores-pide-perdon-estudia-disolucion-20190522001957-ntvo.html#comments	El Comercio
35	Unusual: Squash championship winners receive prizes for dildos, epilators and electric files https://www.theclinic.cl/2019/05/22/insolito-ganadoras-de-campeonato-de-squash-reciben-de-premio-consoladores-depiladores-y-limas-electricas/	The Clinic
36	A vibrator and a waxing kit, prizes for women for winning a squash championship https://www.larazon.es/sociedad/un-vibrador-y-un-kit-de-depilacion-premios-para-mujeres-por-ganar-un-campeonato-de-squash-LH23423594#disqus_thread	La Razón
37	Squash championship winners were awarded a vibrator and depilatory wax https://www.lespectador.com/noticias/actualidad/ganadoras-de-campeonato-de-squash-fueron-premiadas-con-un-vibrador-y-cera-depilatoria-articulo-861792	El Espectador

CAROLINA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, CARMEN MARTÍNEZ MARTÍNEZ, INÉS HERÁS, MAITE
MARTÍN-ARAGÓN GELABERT & M.^a CARMEN TEROL CANTERO
Analysis of the Criticism and Defense of Feminism in Social Discourse:
A Case of Patriarchal Protection in Sports

N.º	Headlines	Newspaper
38	Squash champions came out and «rewarded» them with a vibrator and depilatory wax https://www.lanueva.com/nota/2019-5-21-14-24-0-salieron-campeonas-de-squash-y-las-premiaron-con-un-vibrador-y-cera-depilatoria	La Nueva
39	Awarded with a trophy and a vibrator https://www.pagina12.com.ar/195427-premiadas-con-un-trofeo-y-un-vibrador	Página 12
40	They won a squash tournament and received a vibrator, depilatory wax and a kit for corns https://noticias.caracol.com/deportes/ganaron-torneo-de-squash-y-de-premio-recibieron-un-vibrador-cera-depilatoria-y-kit-para-callos	Noticias Caracol

Uneven Impact of Covid-19 on Sex Workers in Spain

Impacto desigual del Covid-19 en las trabajadoras sexuales en España

CARMEN MENESES-FALCÓN, ANTONIO RÚA-VIEITES
& OLAYA GARCÍA-VÁZQUEZ

Authors / Autores:

Carmen Meneses-Falcón
Universidad Pontificia Comillas, Spain
cmeneses@comillas.edu
<https://orcid.org/0000-0002-5368-4253>

Antonio Rúa-Vieites
Universidad Pontificia Comillas, Spain
rvieites@comillas.edu
<https://orcid.org/0000-0002-6915-2067>

Olaya García-Vázquez
Universidad Pontificia Comillas, Spain
ogarcia@comillas.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3625-274X>

Submitted / Recibido: 16/04/2024

Accepted / Aceptado: 12/10/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

Meneses-Falcón, C., Rúa-Vieites, A., & García-Vázquez, O. (2025). Uneven Impact of Covid-19 on Sex Workers in Spain. *Feminismo/s*, 45, 295-322. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.11>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Carmen Meneses-Falcón, Antonio Rúa-Vieites & Olaya García-Vázquez

Abstract

The coronavirus pandemic has had major impacts on sex workers, with notable differences in bargaining power, coercion, and health. Therefore, the aim of this research is to describe the different impacts of the Covid-19 pandemic on paid sex workers. For this purpose, we conducted a comparative analysis using questionnaires collected from 605 individuals representing two segments of sex industry: one socio-economically lower (415) and the other middle-income (190). In both cases, a sociological questionnaire was used. In S1, it was conducted in person with intentional sampling, while in S2, it was conducted online using social media. Regarding the results, there were significant differences between the two groups, with the lower segment being more vulnerable and facing worse conditions: more difficulties with their documents, lower level of education, less support network, more clients, more insecurity in the place where they work (streets, industrial estates or roads), younger age of starting prostitution, more coercion or need to start (most reported reasons to start in prostitution were economic need, lack of documentation, family responsibilities and debts), less possibilities

of health insurance, worse physical and mental health, more food insecurity, and lower income. The middle sector showed: more autonomy, was less impacted by the Covid-19 pandemic, had been in Spain for longer, often holding a residence permit, having more protection measures, having a higher level of education, having a greater support network, having started prostitution at an older age, and were less likely to have been coerced into it. In conclusion, it is important not to homogenise all people in sex work, as there are different sectors and needs within the sex market in Spain, which require different or more targeted policies and interventions.

Keywords: Coronavirus pandemic; sex work; prostitution; vulnerability; women; mental health; sex industry; lockdown.

Resumen

La pandemia de coronavirus ha tenido importantes repercusiones en las trabajadoras del sexo, con notables diferencias en cuanto a poder de negociación, coacción y salud. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es describir los diferentes impactos que la pandemia Covid-19 ha tenido en las trabajadoras sexuales. Para ello, realizamos un análisis comparativo utilizando cuestionarios recogidos a 605 personas en el sexo de pago que representan a dos segmentos de la industria del sexo: uno (M1) socioeconómicamente más bajo (n=415) y otro (M2) de ingresos medios (n=190). En ambos casos se utilizó un cuestionario sociológico. En M1 se realizó de forma presencial con muestreo intencional, mientras que en M2 se llevó a cabo online utilizando las redes sociales. En cuanto a los resultados, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos, siendo el segmento bajo más vulnerable y con peores condiciones: más dificultades para obtener sus documentos, menor nivel de estudios, menor red de apoyo, mayor número de clientes, más inseguridad en el lugar donde ejercen (calles, polígonos o carreteras), menor edad de inicio en la prostitución, mayor coacción o necesidad de iniciarse (los motivos más señalados para iniciarse fueron la necesidad económica, la falta de documentación, las cargas familiares y las deudas), menos posibilidades de seguro médico, peor salud física y mental, más inseguridad alimentaria y menores ingresos. El sector medio mostraba mayor autonomía, estaba menos afectado por la pandemia del Covid-19, llevaba más tiempo en España, a menudo tenía permiso de residencia, contaba con más medidas de protección, tenía un mayor nivel de estudios, disponía de una mayor red de apoyo social, se había iniciado en la prostitución a una edad más avanzada, y era menos probable que hubiera sido coaccionado para ejercerla. En conclusión, es importante no homogeneizar a todas las personas que ejercen el trabajo sexual, ya que existen diferentes sectores y necesidades dentro del mercado del sexo en España, que requieren políticas e intervenciones diferentes, o más específicas.

Palabras clave: Pandemia de Coronavirus; Trabajo sexual; Prostitución; Vulnerabilidad; Mujeres; Salud mental; Industria del sexo; Confinamiento.

1. INTRODUCTION

The Covid-19 pandemic was particularly virulent in Spain, being, along with Italy, one of the countries with the highest mortality, contagion, and socioeconomic repercussions during the first year of the pandemic (Fedorkó et al., 2022). The impact of the virus was not homogeneous in the Spanish population, but certain groups were more affected than others, especially the most vulnerable and disadvantaged populations, such as many of those who worked in prostitution. In March 2020, confinement was decreed, which meant the closure of premises where sex workers had contact with clients, as well as the impossibility for those who worked in the street to do so, and to a lesser extent for the rest. However, in Spain as in other European countries, sex work did not stop, but continued throughout the confinement and the pandemic (Meneses-Falcón et al., 2022; Recio Burgos & Plaza del Pino, 2021).

As a highly stigmatised group whose activities involve close physical contact with their clients, some of the consequences of the pandemic on this population and the risks they faced during confinement and in the aftermath of the pandemic have been noted (Mahajan et al., 2023). However, it has been shown that sex work is highly stratified, and that income earned on the street can be 30% lower than in other sectors (Moffatt & Peters, 2004). The pandemic did not affect all strata of prostitution or sex work in the same way, and sex work shifted to the more invisible sector (Azam et al., 2020). Studies and research have often been conducted without considering the sector or strata of sex work from which the data were collected, so that conclusions have been generalised to the entire population of individuals involved in prostitution. Studies have found important differences between the street and indoor sectors of sex work in various dimensions such as working conditions, health, and violence (Deering et al., 2014). In this sense, this study asks whether the consequences of the pandemic have been the same for the whole sector, or whether there are differences and where they are to be found. Studies have pointed to a number of circumstances that sex workers

have experienced during the Covid pandemic that can be divided into three aspects: health, socio-economic and sex work development (Brooks et al., 2023; Fedorkó et al., 2022).

1.1. Health, Covid 19 and sex work

As an occupation with difficulty in maintaining social distance in sexual performance, exposure to Covid was higher or equal to that of similar professions, but with a higher likelihood of infection (Chiang et al., 2022). Access to health services is often difficult for this population and was exacerbated by the pandemic. Access to preventive measures such as PrEP prophylaxis, which were cancelled during confinement, was particularly difficult, as was obtaining condoms, and STDs increased (Leyva-Moral et al., 2023).

The social and especially economic conditions, which are discussed in the following section, as well as caring for clients in a pandemic situation, produced a negative emotional state with important repercussions for mental health (Rebllon-Pinillos & Gómez-Lugo, 2021; Santos Couto et al., 2022). The pandemic context provoked episodes of anxiety, depression, insomnia, distress, fear, and stress (Meneses-Falcón et al., 2022).

Covid immunisation has not targeted sex workers as a priority group in many countries, and even when they were included among vulnerable groups, vaccination rates remained low because of inadequate information and access (Chiang et al., 2022).

1.2. Covid's socioeconomic impact

Loss of income was one of the key consequences, especially during confinement. Many women had no savings and lived on the income that prostitution generated on a daily basis. The sudden absence of income resulted in the inability to pay the rent, send money to their families and buy food (McBride et al., 2023; Meneses-Falcón et al., 2022). Many sex workers were faced with the choice of either continuing to engage in prostitution to earn an income to survive or preserving their health at the risk of survival (Mantell et al., 2021).

On the other hand, a sector of sex workers were undocumented migrants who worked on the streets, facing increased stigma and discrimination (Cabras & Ingrassi, 2022). This group was among the most affected during

the pandemic and especially the confinement, as they were no longer able to contact their clients on the street. It has also been documented that some of them suffered increased victimisation from robbery, physical or sexual violence, fraud, and other crimes (Molnar & Ros, 2022). Finally, it has been highlighted that in the absence of income, many sex workers became indebted with predatory loans, which subsequently led to conditions of servitude (Shekhar, 2023).

1.3. Sex work during Covid

The main consequence for sex workers was that the Covid 19 pandemic made it impossible for them to work (Moura et al., 2023) and this led to a range of effects. The number of clients decreased during the pandemic and many sex workers accepted new clients without checking and assessing risk indicators for Covid and other diseases (Chiang et al., 2022), as the priority was income rather than health (Meneses-Falcón et al., 2022).

This resulted in reduced bargaining power with clients over prices and conditions of sexual services, especially protection and limits on sexual practices, with clients accepting some practices they did not previously engage in (McBride et al., 2023). The shortage of clients prevented their selection, increasing the risk of violent episodes or unwanted behaviours, such as drug use (Molnar & Ros, 2022). In other cases, sex work was stopped during confinement, the number of clients was reduced, preventive measures were implemented, or online sex practices took place (Rogers et al., 2021).

Finally, it is notable that in countries with legislation aimed at abolishing prostitution (France, Sweden, Ireland, Italy and Spain), which seeks to eliminate both the demand and supply of paid sex, sex workers did not receive any official assistance in the first months of the pandemic, either due to its absence or inadequate outreach to those affected (Fedorkó et al., 2022). As a result, sex worker organisations and women's solidarity took on the responsibility of addressing that coped with the scarcity of resources and basic needs during confinement and the pandemic (Moura et al., 2023), in light of limited support from NGOs or states.

In this line, some authors have reported that decriminalisation of sex work offer more protection and safety for sex workers, improving their health and decreasing the likelihood of violence (Deering et al., 2014; Oliveira et al.,

2020, 2023; Platt et al., 2018). In this regard, Pajnik and Radačić (2020) compared the working conditions and the violence experienced in sex work in Slovenia, which has decriminalizing legislation, and Croatia, which has more criminalizing legislation. The results showed that in Slovenia, sex workers were more autonomous, had greater security, and a higher economic level compared to those in Croatia, who faced greater risks and worse conditions. Similar conclusions have been drawn in other places, such as Armstrong and Abel (2020), who demonstrated the positive effects of the decriminalization of sex work in New Zealand.

This paper studies the consequences of the Covid-19 pandemic on sex workers, and the measures that were taken to curb the virus. There have been studies that have focused on this aspect (Recio Burgos & Plaza del Pino, 2021), but without nuancing or discriminating between the socio-economic strata of prostitution and how it affects each of them. Therefore, this paper has the following objectives. First, to compare and determine the impact of the Covid-19 pandemic among sex workers from more vulnerable strata with those from higher socio-economic status. Second, to point out the working conditions that sex workers encountered in each sector and how it affected them.

2. METHODS

The research has a sectional design through a face-to-face and online survey with two samples of people in prostitution, from May 2021 to December 2022. This questionnaire has been distributed throughout Spain.

2.1. Participants

Two samples of sex workers are analysed, drawn from different sources and sectors. The first sample (S1) is collected from May 2021 to November 2021, from a sector of women in prostitution from the lowest or most vulnerable stratum and mainly face-to-face. The second sample we are analysing (S2) is collected from April 2021 to December 2022 online, in a medium sector of prostitution. The sampling applied in S1 was intentional, while in S2 it was reached through social media by requesting collaboration to participate in the study.

2.2. Procedure

A questionnaire was developed specifically for the study, which was reviewed by survey experts and sex workers to ensure that the questionnaire was tailored to the target population (Meneses-Falcón et al., 2022). In the first sample, 415 (S1) women and transgender women were surveyed in a variety of prostitution contexts and Spanish cities, but all located in a lower stratum of the sex market, collected mainly by members of an NGO. This NGO has been working mainly in the lower stratum of paid sex and also with victims of trafficking for sexual exploitation. In some cases, an online version of the questionnaire was used for distribution. Subsequently, responses from 190 sex workers (either women, men or trans) in other, more hidden sectors were collected online (S2). The questionnaire was publicised based on ethnographic knowledge of the more closed sector of sex work, a more hidden and less visible sector (Meneses-Falcón, 2023b).

The questionnaire was based on another one already tested with the population of women in prostitution contexts and was translated into several languages (English, French, Romanian, Chinese, Italian, Portuguese) in order to make it easier to self-complete. Most of the questionnaires obtained in the first sample were completed in the place where the women were working (the street, flats, brothels, farmhouses, or industrial estates), in the presence of social workers or other professionals from the social projects of the Oblate NGO. In some cases, they were held at the project centre itself, online or by telephone. In short, they were provided with a variety of ways in which they could fill it in as comfortably as possible.

There were some difficulties in filling in the questionnaire for the first sample (S1): a) because of having to report the money they earned, especially those who were under surveillance by some trafficking network that controlled them, they were afraid of giving information that would later be reproached, or fear of losing the economic aid they obtained from governmental or non-governmental sources if they reported a high amount of income; b) due to the restrictions of the Covid-19 virus itself, which prevented access to many places that usually contacted an important sector of women; c) due to the lack of economic compensation for collaborating in the research, given that participation was voluntary; d) due to the difficulty of disseminating the questionnaire among groups of women who were

also involved in other entities, and who did not participate in the research. The social projects are dedicated to intervention rather than research, so it required additional effort for them to include among their activities the carrying out of a research survey. Therefore, they were advised and supervised by the researchers throughout the process.

In relation to the questionnaire of the second sample (S2) there were no incidents, it was distributed online, by one of the authors and among the sex workers themselves. This group was more aware of being sex workers, because in general they have opted for this activity, and therefore refuse to refer to themselves as prostituted women. In conclusion, the first sample (S1) was disseminated by an NGO, whereas the second sample (S2) was more autonomously disseminated online by individuals engaged in prostitution.

2.3. Analysis

Once the questionnaires of the first sample (S1_NGO dissemination) had been completed, they were scanned and sent to the researchers, who computerised them for analysis. Subsequently, the questionnaires obtained online (S2_autonomous dissemination) were added to the same database, with a variable that distinguished between the two questionnaires. Firstly, the analysis carried out was descriptive and bivariate, with the application of contingency tables for the categorical variables and *t-tests* for the comparison of means between the two samples. Subsequently, a multiple correspondence analysis (MCA) was carried out in order to explore and analyse the relationship between two or more sets of categorical variables, paying special attention to the perceptual map resulting from the MCA. This analysis allows multiple sets of categorical variables to be analysed simultaneously, using factor analysis techniques to graphically represent the association structure between the categories of variables. This is achieved by projecting the data points into a lower dimensional space, where the distance and direction between the points reflect the association between the categories. The principal axes in the reduced space represent latent dimensions that capture most of the variability in the data. The interpretation of these dimensions helps to understand the nature of the association between categorical variables. The coordinates of the categories on the axes and their contributions to the

total variability provide information on the strength and direction of the association between the variables. One of the most powerful outputs of the MCA is the perceptual map where the categories of the different categorical variables considered in the analysis are positioned. Thus, categories that are closer to each other on the map have a stronger association. If two categories share a close position, this indicates that they are similar in terms of the underlying structure of the categorical variables. Moreover, the orientation of the categories in relation to the map axes is crucial. If the categories are aligned in the same direction, they are likely to share common characteristics, and if they are in opposite directions, this suggests an oppositional or antagonistic relationship. Also, the proximity of categories to the axes indicates the contribution of those categories to the variability captured by the latent dimensions. Categories that are further away from the axes contribute more to the variability.

The above guidelines will allow us, as mentioned above, to jointly interpret the relationships between more than two categorical variables through the perceptual map resulting from the MCA.

2.4. Ethical requirements

The women were asked to consent to participate in the research and were assured that the questionnaire was anonymous and that their responses would not be identified, following criteria that were established by the Universidad Pontificia Comillas Ethics Committee.

3. RESULTS

The results obtained by comparing the two samples of sex workers are presented below.

3.1. Socio-demographic characteristics

The majority of the sample consisted of women, as only one group of men responded in S2, because the NGOs that collected the questionnaire in S1 did not work with men in sex work (Table 1). Less than a third of the sample was Spanish-born, although in S2 more than half were Spanish-born. There are

also differences in the level of education attained between the two samples, being higher in S2, which has more cases with high school and university studies. In addition, this sample (S2) has more protection measures, family in Spain, work permit and absence of children than the previous sample (S1).

Table 1. Socio-demographic characteristics of the two samples

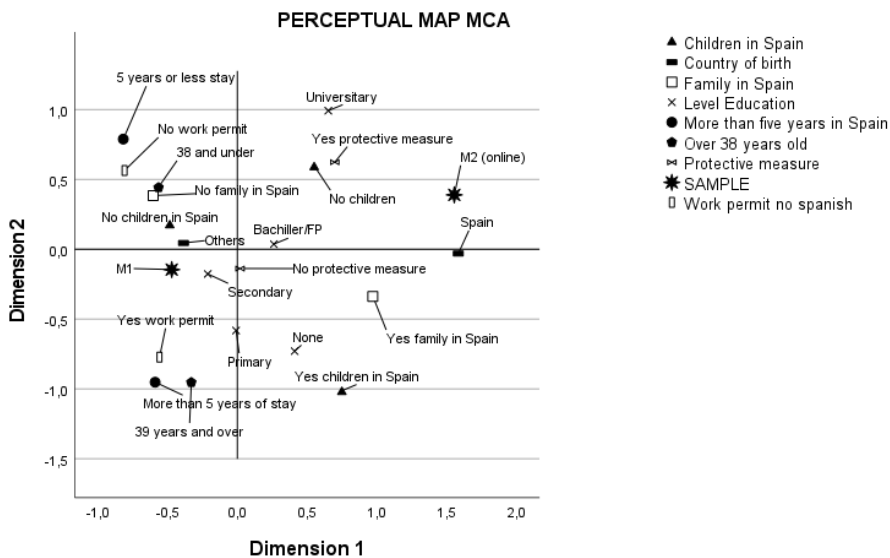
Variable	S1_ONG % (415)	S2_Indep. % (190)	All % (605)*	pvalue
Sex				
Woman		91,6 (380)	71,6 (136)	85,3 (516)
Transgender		8,4 (35)	7,9 (15)	8,3 (50)
Men		-	20,5 (39)	6,4 (39)
Country of birth				
Spain	15,5 (64)	55,8 (106)	28,2 (170)	0,001
Others	84,5 (349)	44,2 (84)	71,8 (433)	
Level Education				
None	4,9 (20)	5,3 (10)	5,0 (30)	0,001
Primary	15,6 (64)	8,9 (17)	13,5 (81)	
High School (1-4)	29,5 (121)	17,9 (34)	25,8 (155)	
High School (5-6)	37,3 (153)	40,5 (77)	38,3 (230)	
University	12,7 (52)	27,4 (52)	17,3 (104)	
Family in Spain (Yes)	37,3 (152)	75,3 (143)	49,3 (295)	0,001
Protective measure (Yes)	21,7 (83)	33,2 (63)	25,5 (146)	0,003
Work permit (Yes)	47,6 (160)	81,6 (155)	59,9 (315)	0,001
Children:				
Yes In Spain	20,6 (83)	32,1 (61)	24,3 (144)	0,001
Yes but no in Spain	48,6 (196)	21,1 (40)	39,8 (236)	
No Children	30,8 (124)	46,8 (89)	35,9 (213)	
	M/ SD	M/ SD	M/ SD	pvalue
Age	38,2 /10,4	37,1 /10,5	37,9 /10,4	0,116
Time spent in Spain (years)	8,7 /7,8	11,5 / 8,9	9,8 / 8,09	0,003

*The percentages are summed in columns, and the absolute frequencies are presented and summed in rows. It is possible that the final count is not 605 due to the presence of missing data, which has not been considered in the estimates presented in the table.

Source: own creation

The association between these variables is best reflected in the Multiple Correspondence Analysis (MCA), which allows us to establish the pattern of associative behaviour between the variables involved. In MCA, the variables that define each of the axes allow us to analyse which categories have the most weight in the model obtained, so that the variable that contributes most to the model is the one that defines that axis or dimension. Moreover, the closer two categories are on an axis on the map, the stronger the association between them. Thus, as can be seen in the perceptual map, the result of the MCA, the two strata considered are clearly differentiated on different axes, with an association between belonging to the middle status (S2_Indep.) and having more education, having been born in Spain, having a family in Spain, not having children in Spain, and having received more protection measures. While the lower stratum (S1_NGO) is associated to a greater extent with lower education, not having a family in Spain, not having been born in Spain, less protective measures and having children in Spain.

Figure 1. Perceptual map MCA with status



Source: own creation

3.2. Prostitution/sex work issues

There are significant differences between the two samples of sex workers analysed. The S2 sample starts at a younger age in prostitution and initiation by coercion is significantly lower than in the S1 sample (Table 2). Although for both samples their initiation into sex work was mainly due to economic necessity, there are significant differences between the two samples in this and other motives. In this sense, in S1, the reasons for starting sex work are more likely to be due to not having a work permit, having a family to support and having a debt. In S2, the main reasons were not having work alternatives, curiosity and wanting to develop this activity.

We also found some significant differences in the places where they worked. The S2 respondents were more likely to work in hotels or at home, while the S1 respondents were more likely to work on the street, industrial estates or roads. There are also differences in the weekly income obtained, being higher in S2, and in the number of clients, which was higher in S2. Finally, it was the women in the S1 sample who knew more women who were coerced into the activity.

Table 2. Variables related to sex work

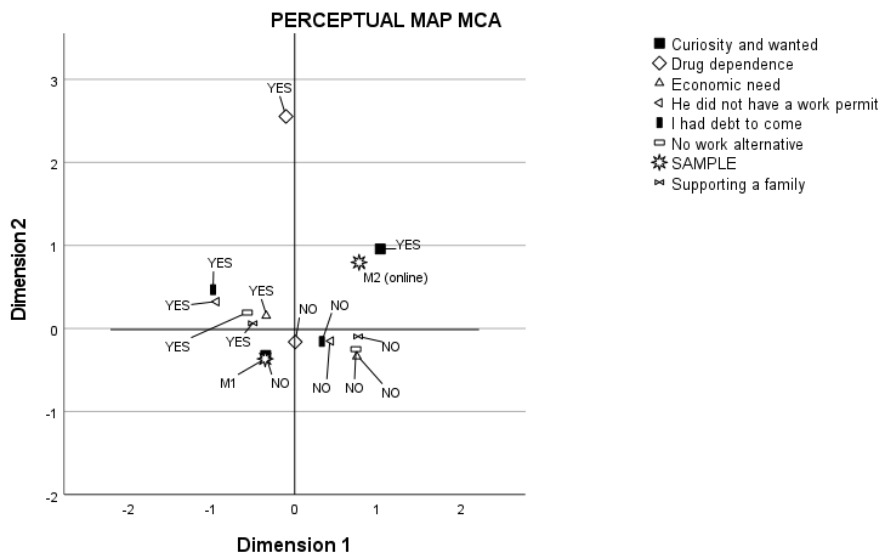
Variable	S1_NGO % (415)	S2_Indep. % (190)	All % (605)	pvalue
Start with coercion (Yes)	39,3 (155)	21,6 (41)	33,6 (196)	0,001
Motives (Yes)				
<i>Economic need</i>	71,8 (298)	61,6 (117)	68,6 (415)	0,012
<i>Drug dependence</i>	5,1 (21)	7,9 (15)	6,0 (36)	0,170
<i>Have not a work permit</i>	38,1 (158)	17,9 (34)	31,7 (192)	0,001
<i>Supporting a family</i>	66,0 (274)	47,4 (90)	60,3 (364)	0,001
<i>No alternative employment</i>	60,2 (250)	47,9 (91)	56,4 (341)	0,004
<i>Curiosity and wanted</i>	11,8 (49)	54,7 (104)	25,3 (153)	0,001
<i>I had debt to come</i>	30,8 (128)	12,1 (23)	25,0 (151)	0,001

Place				
<i>Sauna, house, massage</i>	5,5 (23)	17,9 (34)	9,4 (57)	0,001
<i>Venue or club</i>	13,3 (55)	13,7 (26)	13,4 (81)	0,885
<i>Flat or villa</i>	41,2 (171)	44,7 (85)	42,3 (256)	0,414
<i>Hotel</i>	13,5 (56)	56,3 (107)	26,9 (163)	0,001
<i>In my house</i>	16,4 (68)	50,0 (95)	26,9 (163)	0,001
<i>Street, industrial estate, road</i>	20,2 (84)	9,5 (18)	16,9 (102)	0,001
<i>In the car</i>	7,2 (30)	16,8 (32)	10,2(62)	0,001
	M/ SD	M/ SD	M/ SD	pvalue
Hours per week	37,9/37,7	36,1/34,9	37,2/36,7	0,295
Weekly income	506€/583,9	978€/970	674€/777,4	0,001
Number of customers per week	10,9/11,3	16,5/26,1	12,9/18,1	0,004
Meet coerced women	18,3 (73)	10,0 (19)	15,6 (92)	0,009
Aggressive client episode during pandemic	24,3 (98)	18,4 (35)	22,4 (133)	0,111
Age of onset	27,4/ 8,4	25,3/8,3	26,7/8,4	0,003
Uptime	10,5/9,6	11,6/8,7	10,9 /9,3	0,101

Source: own creation

Analysing together all the variables related to motives and the two samples of sex workers by means of an MCA, it is obtained in the perceptual map that the low stratum (S1) did not practice prostitution out of curiosity or because they wanted to, while in the online sample it is clearly associated with curiosity or wanting to carry out sex work. However, in the rest of the motives are more associated in S1 than in S2. In both samples, drug dependence was not a reason for engaging in prostitution.

Figure 2. Perceptual map MCA with motives



Source: own creation

3.3. Covid and health status

Significant differences were also found between the two samples on health variables. In S2, more respondents were infected with Covid, and a higher proportion had health insurance (Table 3). In S1 the client's request not to use a condom during the pandemic was higher, and they reported that it worsened their physical and psychological health.

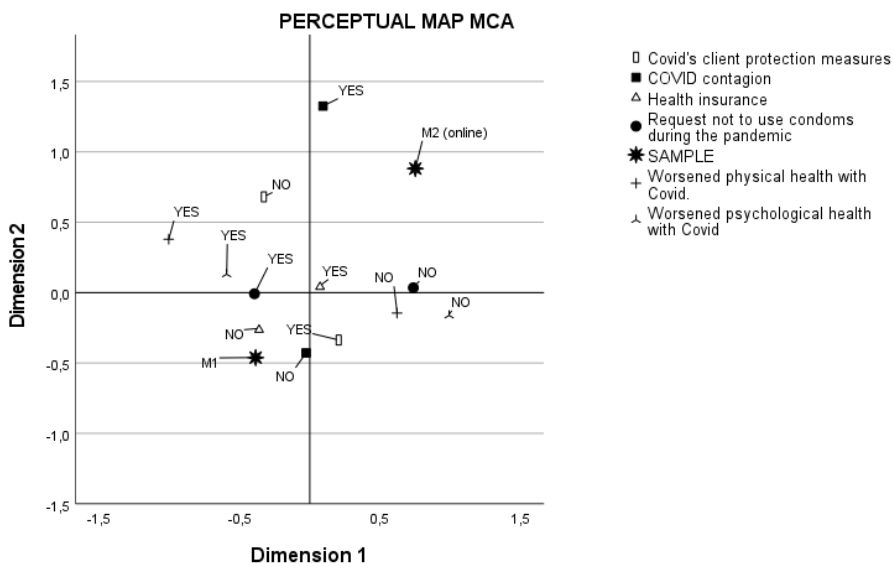
Table 3. Covid and health situations

Variable	S1_NGO % (415)	S2_Indep. % (190)	All % (605)	pvalue
Covid's client protection measures (Yes)	67,2 (256)	60,5(115)	65,0(371)	0,116
Covid contagion (Yes)	17,4 (69)	34,2 (65)	22,8 (134)	0,001
Health insurance (Yes)	76,0 (311)	83,2(158)	78,3 (469)	0,049
Request not to use condoms during the pandemic (Yes)	70,4 (273)	52,1(99)	64,4 (372)	0,001
Worsened physical health with Covid.	44,0(159)	24,7 (47)	37,4 (206)	0,001
Worsened psychological health with Covid	68,2 (257)	50,0 (95)	62,1(352)	0,001

Source: own creation

In the perceptual map resulting from the MCA, it can be seen that the S1 sample has been much more exposed to risky situations than S2, due to the greater request of clients not to use condoms, not having medical insurance, and the worsening of their physical and psychological health. However, S2 are more likely to have been infected with Covid than S1.

Figure 3. MCA with risks



Source: own creation

3.3. Situations experienced during confinement

There are significant differences between the two samples surveyed in the events that participants experienced during house confinement in Spain in March 2020 and the months after. In S1, a higher proportion pointed out not having money to eat, having received some help from an NGO, having problems obtaining their documents, applying for public help, being granted some financial help they requested, a reduction in their income, a change in their relationship with clients and having difficulties sending money to their family. In S2, the amount of help received from clients was higher than in S1 (Table 4).

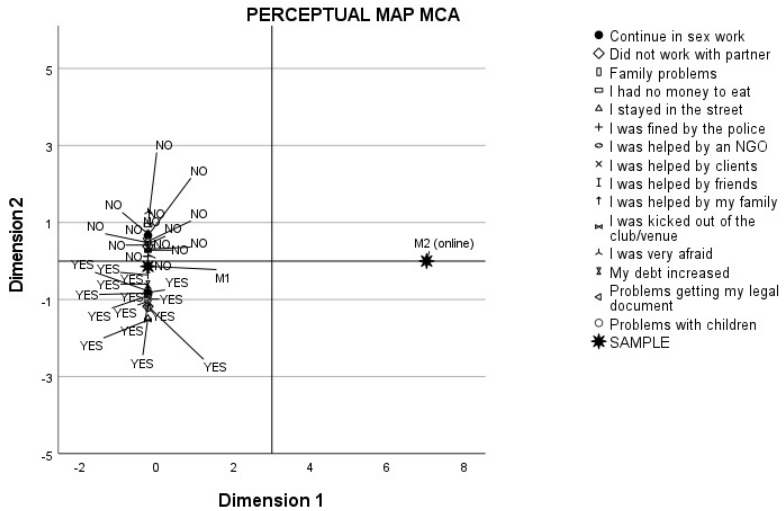
Table 4. Situations experienced during Covid

During lockdown	S1_NGO % (415)	S2_Indep. % (190)	All % (605)	pvalue
I stayed in the street	15,4(57)	7,9(15)	12,8 (72)	0,012
I had no money to eat	53,2 (201)	25,3(48)	43,8 (249)	0,001
Continue in sex work	44,7(168)	47,9 (91)	45,8 (259)	0,469
I was helped by clients	28,9 (107)	46,8 (89)	35,0 (196)	0,001
I was helped by an NGO	43,7 (164)	15,3(29)	34,2 (193)	0,001
My debt increased	52,4(196)	45,3 (86)	50,0 (282)	0,109
I was fined by the police	8,6 (32)	10,5 (20)	9,3 (52)	0,456
I was kicked out of the club/venue	13,7(50)	13,7 (26)	13,7 (76)	0,987
I had trouble obtaining my legal document	27,9(100)	14,7 (28)	23,3 (128)	0,001
I was very afraid	67,8 (259)	47,4 (90)	61,0 (349)	0,001
During the Covid-19 pandemic	S1. % (415)	S2. % (190)	All % (605)	pvalue
I am applying for public aid	45,8(187)	28,5 (56)	40,6 (243)	0,001
Obtained public financial support	28,2(111)	13,7 (26)	23,5 (137)	0,001
Their incomes were reduced	91,2 (353)	78,4 (149)	87,0 (502)	0,001
Difficulty in sending money to the family	77,3(282)	35,8(68)	36,9 (205)	0,001
Changed the relationship with customers	65,8 (225)	49,5 (94)	60,0 (319)	0,001
Prices for sexual services dropped	66,3(240)	36,3(69)	56,0 (309)	0,001
I had no internet	36,2(124)	12,6 (24)	27,8 (148)	0,001
Concerns and problems with rent	83,2 (313)	64,2(122)	76,9 (435)	0,001
I was looking for a job alternative	72,5 (266)	51,6 (98)	65,4 (364)	0,001

Source: own creation

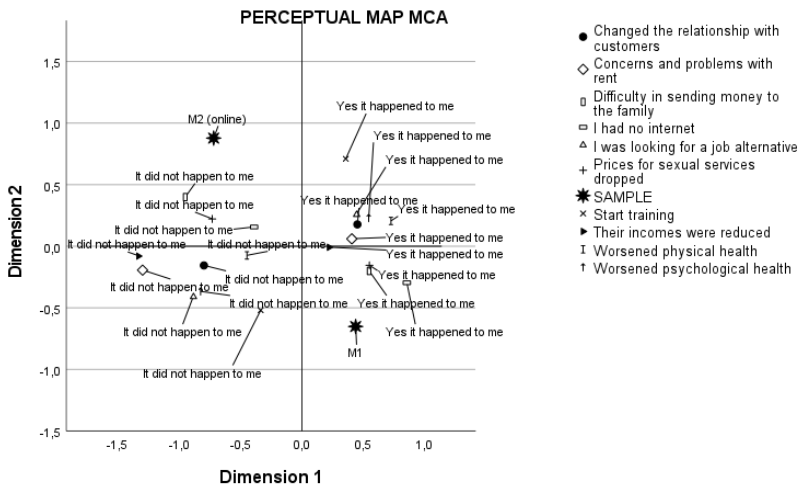
In the following MCA maps, it can be seen that the S1 sample has been affected much more than the S2 sample (figures 4 and 5).

Figure 4. Perceptual map MCA with comparisons between group during lockdown



Source: own creation

Figure 5. Perceptual map MCA with comparisons between groups during the Covid-19 pandemic



Source: own creation

4. DISCUSSION

The two samples belong to different sectors or stratum of the paid sex market. Sample S1_NGO is situated in a lower and more vulnerable socio-economic sector, while S2_Indep. is situated in a middle sector of sex workers with better social and economic coverage. Both the level of education and weekly income from sex work are higher in S2. Therefore, this study contributes to making differential sectors within sex work or prostitution visible, showing different conditions and situations depending on the socio-economic stratum. These results lead us to affirm that sex work is not homogeneous either in its development or in the impact generated by emergency situations such as the COVID 19 pandemic. In general terms, the prevalent image of women in prostitution is that of a victim of trafficking or sexual exploitation, unwilling to make decisions and engaging in prostitution in order to survive (Brennan, 2014; Kempadoo, 2015). While it is true that this profile exists and has been documented (Meneses-Falcón, 2023b), to which the first sample analysed may correspond, not all women in commercial sex are passive victims without decision-making capacity (Agustín, 2006; Meneses-Falcón, 2023a). While coercion to enter prostitution reached almost 40% in the S1 sample, it was half that in S2. Even within the most vulnerable strata, such as victims of trafficking for sexual exploitation, there are stereotypes that impose specific images of what is expected of them, and that negatively impact on other potential victims who do not fit into that imaginary (Saiz-Echezarreta et al., 2018; Wilson and O'Brien, 2016). Furthermore, Izcarra (2020) showed how when women ceased to be victims of sex trafficking, they opted for sex work because it was more profitable than their other alternatives. In this sense, this choice of sex work has been documented in affluent sectors, with greater professionalisation of sex work (Bernstein, 2016). However, in a context such as the European context, where the view of prostitution as violence against women is proliferating, with proposals for prohibition (Oliveira et al., 2020), it is not possible to understand consent, but rather the only thing that is considered is the pressure to which they are subjected in order to survive and support their families (Recio Burgos & Plaza del Pino, 2021). The connections of prostitution with the female labour market, or with circumstances of inequality and lack of opportunities, are

not explored in these cases. The data from this study point to important differences in the motives that led to prostitution in the two samples analysed. The more vulnerable sample was more likely to have reasons such as economic need, supporting a family, not having a work permit, or having a debt to pay off. However, the more affluent sample stood out for the scarcity of work alternatives together with curiosity for this activity.

It has been found both in Spain and in other European countries that sex work did not stop during confinement and afterwards (Küster & Bartsch, 2023; Meneses-Falcón et al., 2022; Recio Burgos & Plaza del Pino, 2021). For an important group of women, sex work was their only source of income, with which they supported their families, since confinement due to the pandemic left them homeless. They could not stop prostitution because they had no other alternatives. The consequences of the pandemic on this population and the risks they faced are also related to the stigma and physical contact that prostitution entails (Mahajan et al., 2023). This is a group that was not prioritised in terms of vaccination and basic services, mainly the most vulnerable, because they lacked documentation, as other studies have pointed out (Acién & Arjona, 2022). It has been shown that sex work is highly stratified, and that the income obtained on the street can be 30% lower than in other sectors of the same activity (Moffatt & Peters 2004). In the results obtained in this work, differences in weekly earnings have been found, being almost double in the more affluent sample. The minimum wage in Spain in low-skilled jobs and even jobs with long working hours is around 1,000 euros, which women in the middle sector (S2) earn in one week and women in the lowest sector in two weeks (S1).

We also found some significant differences in the places where they worked, with the most vulnerable sample (S1) working more in public spaces. In addition, previous research has indicated that at the most precarious levels of prostitution, abuse is greater and a higher proportion of women are migrant, racialised, lacking citizenship rights and suffering greater sources of violence (Willman, 2010).

Socio-health difficulties during the pandemic related to well-being and access to health services have been documented in several studies (Kuster & Bartsch, 2023; Meneses-Falcón et al., 2022). All women survey participants reported that their physical and psychological health worsened with Covid,

however it was more prominent in S1_NGO than in S2_Indep. However, we found that S2 was more infected with Covid than S1. In this sense the closer relationships that could be established with clients could explain this greater contagion. It has been noted in other studies that sex workers relied more on new clients than regular clients, which decreased during the pandemic and confinement (Singer et al., 2023). It is possible that in the S2 sample of sex workers the opposite was true and relationships with regular clients were much closer and more intimate than with new clients (Sanders, 2008). In this sense S2 was helped during this period of Covid by clients to a greater extent than S1, who received help from NGOs. Different works have highlighted how in paid sex there is a certain intimacy relationship with a controlled component of authenticity, not being reduced only to sex buying and selling relationships (Bernstein, 2016; Huff, 2011; Sanders, 2008). This type of relationship with greater authenticity tends to occur to a greater extent in the middle and upper sectors of prostitution, sometimes establishing helping relationships. Therefore, we understand that this discrepancy between the samples could be explained in terms of the relationships that sex workers establish with their clients (Huff, 2011).

The results also confirm the findings of other studies regarding change in the management of prostitution and relationship with clients during the pandemic and confinement (Recio Burgos & Plaza del Pino, 2021; Singer et al., 2023), but again we found differences between the two groups. Client requests not to use condoms, lower prices for sexual services and change in client relationships were higher in the low status sample (S1) compared to the other sample (S2). These data are similar to those found in other studies with vulnerable sex workers, where economic insecurity led to decreased client selection controls, lower prices or non-payment and poorer negotiation with clients (Kuster & Bartsch, 2023; Meneses-Falcón et al., 2022; Singer et al., 2023). The Covid pandemic made it impossible for them to work (Moura et al., 2023) and so the number of clients decreased and many sex workers accepted riskier clients and sexual practices (Chiang et al., 2022; McBride et al., 2023; Meneses-Falcón et al., 2022; Molnar & Ros, 2022). In our study, S1 (more vulnerable) had fewer clients per week, who requested services with higher risks (such as not using protection or condoms), and therefore had significantly lower income and economic security than S2 (more autonomous).

The sudden absence of income led to housing insecurity and risk of homelessness, difficulties in sending money or remittances to their families and food insecurity as happened elsewhere (Kuster & Bartsch, 2023; McBride et al, 2023; Meneses-Falcón et al., 2022; Singer et al, 2023). Participants in S1_NGO – compared to S2_Indep. – experienced worse situations of need and vulnerability: greater food insecurity, economic insecurity (own income, income support from government, NGOs or clients, and family burdens) and insecurity with legal documentation. Sex workers in the middle sector of paid sex had greater protection and resources to cope with the consequences of the pandemic. The most vulnerable sex workers did not receive the necessary support from public institutions, only from NGOs. Public assistance was sought by 46% and some assistance was obtained by 28%. Studies have highlighted how institutional support programmes were not adapted to the vulnerable situations of this group located in the lower sector of prostitution (Acién & Arjona, 2022; Cabras & Ingrassi, 2022; Recio Burgos & Plaza del Pino, 2021).

Previous research has shown the need to address the various axes of inequality and intersectionality such as gender and sexual orientation, nationality and administrative status, ethnicity, family responsibilities, place of work or sector of prostitution, which can place them in a more or less protected situation in prostitution (Meneses-Falcón, 2023a). Socio-economic status is hardly taken into account in prostitution and yet it marks important differences between women. In this sense, several variables mean that sample 2 has significantly less risk and vulnerability than sample 1, including: having been in Spain for longer, obtaining a residence permit, having more protection measures, being of Spanish nationality, having a higher level of education, having a greater network of support, and being initiated by coercion is less frequent. Thus, there are significant differences between the two samples in initiation into prostitution due to economic need, not having a work permit, having a family to support and having a debt, having started prostitution at an older age, not having work alternatives, (in S1 was higher), while in S2, curiosity and wanting to develop this activity prevail. In relation to violence, previous publications considered the axes of vulnerability as positions to suffer physical violence, sexual violence, robbery, or fraud coming mainly from clients, partners, pimps, Madams, environmental conditions,

social esteem, and police persecution (Meneses-Falcon & Garcia-Vázquez, 2022; Molnar & Ros, 2022). However, in the case of our two samples, no significant differences were found in having experienced an aggressive episode from clients during the pandemic. Nonetheless, around 20% faced violent events with clients, which indicates the need for protection and security that this population should have. Deering et al. (2014) from a systematic review of studies on violence in sex work, noted that violence ranged from 45% to 75% over a lifetime and in the last year 32% to 55%. Factors related to violence identified by these authors were: the legislative framework especially that which prohibits and persecutes sex workers, the working conditions and risks they must assume, economic conditions, gender inequalities and the low power of sex workers due to stigma, all of which raise the rates of violence in this population. Despite the similarities with previous results, some percentages are lower in our study. This may be due to the fact that police persecution was lower in Spain, and that only 17% of the entire sample worked in public spaces, where there is usually more violence towards sex workers.

Despite the contributions of this research, it is necessary to point out some limitations. First, in sample 1, obtained with the help of the Oblates, it is possible that there is a higher proportion of victims of trafficking in human beings who responded to the questionnaire, as they are one of the targets of the Oblates, and we do not have the capacity to separate different situations such as exploitation, trafficking, and abuse. In this sense, we sometimes talk about the continuum of exploitation, as it is difficult to find the differences between often subtly different phenomena (Skrivankova, 2010). Second, sample 1 only involved the collaboration of one entity and may not represent the total population of people in prostitution. Third, the difference in size between the two samples may be limiting. Finally, the samples of transgender people and men are very small, and it is possible that a more in-depth and broader study of these populations may reveal important differences with respect to women, which have not been pointed out in this study.

In conclusion, we can see that there are significant differences between the most vulnerable groups of people and those who are better placed in paid sex contexts. The most vulnerable people within the sector have: more

difficulties with their papers (residence permit, protection measures, Spanish nationality), less education, less support network, less clients, more insecurity in the place where they work (streets, industrial estates or roads), they start prostitution at an older age and the start is mostly due to coercion or need (economic, papers, to support their family or to have a debt). In relation to the impacts of the pandemic, the most vulnerable segment had fewer possibilities for health insurance, poorer physical and mental health, greater food insecurity and lower incomes. Therefore, there are different realities and intersecting axes of vulnerability within the world of prostitution (Rodríguez Martínez, 2015). Due to that, research from an intersectional perspective is still necessary to understand the different needs of each group within the sex market in Spain. When prostitution is addressed, it is treated as a homogenous sector, without nuancing the differences between the different contexts of paid sex with diverse needs.

5. REFERENCES

- Acién, E., & Arjona, Á. (2022). Prostitution and Deservingness in Times of Pandemic: State (Non) Protection of Sex Workers in Spain. *Social Sciences*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/socsci11050199>
- Agustín, L. (2006). The Disappearing of a Migration Category: Migrants Who Sell Sex. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1), 29-47. <https://doi.org/10.1080/13691830500335325>
- Armstrong, L., & Abel, G. (2020). *Sex Work and the New Zealand Model: Decriminalisation and Social Change*. Bristol University Press.
- Azam, A., Adriaenssens, S., & Hendrickx, J. (2020). How Covid-19 affects prostitution markets in the Netherlands and Belgium: dynamics and vulnerabilities under a lockdown. *European Societies*, 23(sup1), S478-S494. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1828978>
- Bernstein, E. (2016). Sex Work for the Middle Classes. *Sexualities*, 10(4), 473-488. <https://doi.org/10.1177/1363460707080984>
- Brennan, D. (2014). *Life interrupted: Trafficking into forced labor in the United States*. Duke University Press.
- Brooks, S. K., Patel, S. S., & Greenberg, N. (2023). Struggling, Forgotten, and Under Pressure: A Scoping Review of Experiences of Sex Workers During

- the COVID-19 Pandemic. *Arch Sex Behav*, 52(5), 1969-2010. <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02633-3>
- Cabras, F., & Ingrassi, O. (2022). Female Migrant Street Prostitution during COVID-19 in Milan. A Qualitative Study on How Sex Workers Coped with the Challenges of the Pandemic. *Sociologica-International Journal for Sociological Debate*, 16(1), 95-122. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/13344>
- Chiang, M. I., Basile, M. L., de Souza, A. B. P., Moccagatta, I. D., Vieira, J. R. G., Lourenco, T. R., Goncalves, M. L., Pinto, H. A. F., Lowenthal, R., Ferrer, M. L. P., & Klautau, G. B. (2022). Women engaged in prostitution and COVID-19: why are they excluded from socially vulnerable groups? *Revista De Saude Publica*, 56. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056004229>
- Deering, K. N., Amin, A., Shoveller, J., Nesbitt, A., Garcia-Moreno, C., Duff, P., Argento, E., & Shannon, K. (2014). A systematic review of the correlates of violence against sex workers. *Am J Public Health*, 104(5), 42-54. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301909>
- Fedorkó, B., Stevenson, L., & Maciotti, P. G. (2022). Sex workers on the frontline: An abridged version of the original ICRSE report: 'The role of sex worker rights groups in providing support during the COVID-19 crisis in Europe'. *Global Public Health*, 17(10), 2258-2267. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1945124>
- Huff, A. (2011). Buying the Girlfriend Experience: An Exploration of Men's Experiences with Escort Workers. *Advances in Consumer Research*, 39, 447-448. [https://doi.org/10.1108/s0885-2111\(2011\)0000013010](https://doi.org/10.1108/s0885-2111(2011)0000013010)
- Izcara Palacios, S. P. (2020). Trata, prostitución y capital erótico. *Revista Internacional de Sociología*, 78(2). <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.2.18.102>
- Kempadoo, K. (2015). The Modern-day White (Wo) Man's Burden: Trends in Anti-trafficking and Anti-slavery campaigns. *Journal of Human Trafficking*, 1(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/23322705.2015.1006120>
- Kuster, R., & Bartsch, T. (2023). Prostitution in the times of COVID-19-findings from an empirical study. *Forensische Psychiatrie Psychologie Kriminologie*, 17, 284-295. <https://doi.org/10.1007/s11757-023-00784-6>
- Leyva-Moral, J. M., Castro, J., Villar, M., López, B., Adell, H., Meroño, M., Santander, K., Ferrer, L., Mesías-Gazmuri, J., Astudillo, R., Rojas, D., Casabona, J., & Folch, C. (2023). Impact of the COVID-19 Health Crisis on Trans Women and Cis Men Sex Workers in Spain. *Arch Sex Behav*, 52(2), 629-638. <https://doi.org/doi:10.1007/s10508-022-02405-5>

- Mahajan, N., Kohli, S., & Aggarwal, S. (2023). Assessment of COVID-19 Impact on Commercial Sex Workers in India: A Formative Research by Media Scanning. *Indian J Community Med*, 48(2), 220-229. https://doi.org/10.4103/ijcm.ijcm_741_22
- Mantell, J. E., Franks, J., Lahuerta, M., Omollo, D., Zerbe, A., Hawken, M., Wu, Y., Odera, D., El-Sadr, W. M., & Agot, K. (2021). Life in the Balance: Young Female Sex Workers in Kenya Weigh the Risks of COVID-19 and HIV. *AIDS Behav*, 25(5), 1323-1330. <https://doi.org/10.1007/s10461-020-03140-5>
- McBride, B., Shannon, K., Pearson, J., Braschel, M., Krusi, A., McDermid, J., & Goldenberg, S. M. (2023). Association between interrupted access to sex work community services during the COVID-19 pandemic and changes in sex workers' occupational conditions: findings from a community-based cohort study in Vancouver, Canada. *BMJ Open*, 13(1), e065956. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-065956>
- Meneses-Falcón, C. (2023a). Diferencias de género en el trabajo sexual. *Gazeta de Antropologia*, 39(2), 1-7. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5822>
- Meneses-Falcón, C. (2023b). *Viviendo en el burdel. Diario de una investigadora*. Editorial Comares.
- Meneses-Falcón, C., & García Vázquez, O. (2022). Prostitución, violencia y migraciones femeninas en España. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 133, 113-135. <https://doi.org/10.24241/rcai.2023.133.1.113>
- Meneses-Falcón, C., Rúa-Vieites, A., & García-Vázquez, O. (2022). *Intervención social con mujeres en prostitución y víctimas de trata. Aportaciones y experiencias durante COVID-19*. Universidad de Granada.
- Molnar, L., & Ros, J. (2022). Sex Workers' Work-Related Victimisation and Drug Use During the First Year of the COVID-19 Pandemic in Switzerland. *Int Criminol*, 2, 19-31. <https://doi.org/10.1007/s43576-022-00045-2>
- Moura, J., Pinto, M., Oliveira, A., Andrade, M., Vitorino, S., Oliveira, S., Matos, R., & Maria, M. (2023). Sex workers' peer support during the COVID-19 pandemic: Lessons learned from a study of a Portuguese community-led response. *Critical Social Policy*, 43(3), 492-513. <https://doi.org/10.1177/02610183221119955>
- Oliveira, A., Lemos, A., Mota, M., & Pinto, R. (2020). *Less equal than others: The laws affecting sex work, and advocacy in the European Union*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/133560/2/461540.pdf>

- Oliveira, A., Lemos, A., Mota, M., & Pinto, R. (2023). Understanding the Impact of EU Prostitution Policies on Sex Workers: A Mixed Study Systematic Review. *Sexuality Research and Social Policy*, 20, 1448-1468. <https://doi.org/10.1007/s13178-023-00814-2>
- Pajnik, M., & Radačić, I. (2020). Organisational Patterns of Sex Work and the Effects of the Policy Framework. *Sexuality Research and Social Policy*, 18, 575-587. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00482-6>
- Platt, L., Grenfell, P., Meiksin, R., Elmes, J., Sherman, S. G., Sanders, T., Mwangi, P., & Crago, A. L. (2018). Associations between sex work laws and sex workers' health: A systematic review and meta-analysis of quantitative and qualitative studies. *PLoS Med*, 15(12), e1002680. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002680>
- Rebellon-Pinillos, P. A., & Gómez-Lugo, M. (2021). Sex work and COVID-19 pandemic: Sexual and mental health of a sample of sex workers from Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 200-209. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.22>
- Recio Burgos, C., & Plaza del Pino, F. J. (2021). 'Business can't stop.' Women engaged in prostitution during the COVID-19 pandemic in southern Spain: A qualitative study. *Womens Stud Int Forum*, 86, 102477. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102477>
- Rodríguez Martínez, P. (2015). Un análisis interseccional sobre malos tratos y violencia laboral en mujeres que ejercen la prostitución / An Intersectional Analysis of Intimate Partner Violence and Workplace Violence among Women Working in Prostitution. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 151, 123-140. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.151.123>
- Rogers, B. G., Paradis-Burnett, A., Nagel, K., Yolken, A., Strong, S. H., Arnold, T., Napoleon, S. C., Maynard, M., Sosnowy, C., Murphy, M., Daley Ndoye, C., Holcomb, R., Schierberl Scherr, A., Pinkston, M., & Chan, P. A. (2021). Sex Workers and Syndemics: A Population Vulnerable to HIV and COVID-19. *Arch Sex Behav*, 50(5), 2007-2016. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-01940-x>
- Saiz-Echezarreta, V. S., Alvarado, M. C., & Gómez-Lorenzini, P. (2018). Incidencia política de las campañas contra la trata: Un relato controvertido. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 55, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-03>
- Sanders, T. (2008). *Paying for Pleasure. Men Who Buy Sex*. Routledge.

- Santos-Couto, P. L., Porcino, C., Pereira, S. S. d. C., Gomes, A. M. T., França, L. C. M., & Vilela, A. B. A. (2022). Mental health of female sex workers in the COVID-19 pandemic: stressors and coping strategies. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(9), 3571-3582. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022279.16462021en>
- Shekhar, B. (2023). The debt trap, a shadow pandemic for commercial sex workers: Vulnerability, impact, and action. *Int Rev Vict*, 29(1), 106-127. <https://doi.org/10.1177/02697580211035585>
- Singer, R., Abboud, S., Johnson, A. K., Zemlak, J. L., Crooks, N., Lee, S., Wilson, J., Gorvine, D., Stamps, J., Bruce, D., Sherman, S. G., Matthews, A. K., & Patil, C. L. (2023). Experiences of Sex Workers in Chicago during COVID-19: A Qualitative Study. *Int J Environ Res Public Health*, 20(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph20115948>
- Skrivankova, K. (2010). *Between decent work and forced labour: Examining the continuum of exploitation*. Joseph Rowntree Foundation.
- Willman, A. (2010). Risk and Reward in Managua's Commercial Sex Market: The Importance of Workplace. *Journal of Human Development and Capabilities*, 11(4), 503-531. <https://doi.org/10.1080/19452829.2010.520910>
- Wilson, M., & O'Brien, E. (2016). Constructing the Ideal Victim in the United States of America's Annual Trafficking in Persons Reports. *Crime, Law and Social Change*, 65(1), 29-45. <https://doi.org/10.1007/s10611-015-9600-8>

Transversal Movements between Gender and Environment: Interdisciplinarity in Higher Education

Movimientos transversales entre género y medio ambiente: la interdisciplinarietà en la educación superior

KAJSA WIDEGREN

Author / Autora:

Kajsa Widegren

Swedish Secretariat for Gender Research,
University of Gothenburg, Swedenkajsa.widegren@gu.se<https://orcid.org/0000-0003-1662-1445>**Submitted / Recibido:** 05/08/2024**Accepted / Aceptado:** 09/10/2024

To cite this article / Para citar este artículo:
Widegren, K. (2025). Transversal Movements
between Gender and Environment:
Interdisciplinarity in Higher Education.
Feminismo/s, 45, 323-350. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.12>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de
Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional de Creative Commons
(CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2025 Kajsa Widegren

Abstract

Gender and environmental political analysis have had many common goals, articulated as, for example, ecofeminism. The two concepts can be thought of together, for example in regard to the unequal gendered vulnerability to the effects of climate change. However, in the 2030 Agenda for Sustainable Development, gender-specific indicators were integrated into most of the seventeen Sustainable Development Goals (SDGs), though not into the goals directly aimed at ecological sustainability. This is one example of how gender is being marginalized in relation to environmental issues. A crucial context for combining gender and environmental studies is higher education and interdisciplinary education. The aim of this paper is to analyse syllabus texts that describe the content of courses with a joint focus on gender and environmental studies. Syllabi were retrieved through the Swedish admission system, which lists all courses and programmes offered at Swedish universities for the coming academic years. Using a qualitative method, intertextual relations of syllabi were mapped and the concepts of gender and environment analysed. The focus on intertextual relations

between syllabi and theoretical, scholarly, disciplinary and policy contexts places syllabi in the wider context of interdisciplinary higher education, with its implicit structures of disciplinary centring, marginalization and transversal shifting of perspectives, which also points to the disciplinary status of Gender Studies in academia. More than half of the syllabi found were for courses and programmes offered at Gender Studies departments (or their equivalent). In these contexts, gender and environment were articulated within a frame of meta-theoretical accounts of disciplinary power, scrutinizing categorizations and conceptualizations in, for example, Natural Sciences. In the courses taught in other disciplines, gender was merely a perspective on the core concepts of, for example, developmental studies and relied more on empiricist notions of gender as a preconceived category.

Keywords: gender; Gender Studies; environment; ecology; sustainability; interdisciplinarity; higher education; syllabi.

Resumen

Los análisis políticos sobre género y medio ambiente han compartido muchos objetivos, articulados como, por ejemplo, en el ecofeminismo. Ambos conceptos se pueden considerar como un conjunto, por ejemplo, en relación con la vulnerabilidad desigual de género frente a los efectos del cambio climático. No obstante, aunque los indicadores específicos de género se han integrado en la mayoría de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, no ha sido así en los objetivos dirigidos directamente a la sostenibilidad ecológica, lo cual es un ejemplo de la marginación del género en relación con las cuestiones medioambientales. Un contexto crucial para combinar los estudios de género y de medio ambiente es la educación superior y la educación interdisciplinaria. El objetivo de este artículo es analizar los textos de los programas de estudios que describen el contenido de cursos en los que se adopta un enfoque conjunto sobre los estudios de género y de medio ambiente. Los programas de estudios se recopilaron a través del sistema de admisión sueco, que enumera todos los cursos y programas ofrecidos en las universidades suecas para los próximos años académicos. Mediante el uso de un método cualitativo, se mapearon las relaciones intertextuales de los programas de estudios y se analizaron los conceptos de género y medio ambiente. El enfoque en las relaciones intertextuales entre los programas de estudios y los contextos teóricos, académicos, disciplinarios y políticos, junto con sus estructuras implícitas de centralización disciplinaria, marginalización y cambio transversal de perspectivas, permite emplazar estos programas de estudios en el contexto más amplio de la educación superior interdisciplinaria, lo que a su vez guarda relación con el estatus disciplinario de los Estudios de Género en el ámbito académico. Más de la mitad de los programas de estudios pertenecían a cursos y programas ofertados en departamentos de Estudios de Género (o sus equivalentes), contextos donde el género y el medio ambiente se

articulaban dentro de un marco de análisis metateórico sobre el poder disciplinario en el que se analizaban las categorizaciones y las conceptualizaciones en, por ejemplo, las Ciencias Naturales. En cursos impartidos en otras disciplinas, el género era simplemente una perspectiva sobre los conceptos centrales de, por ejemplo, los estudios de desarrollo, y se basaba más en nociones empiristas del género como una categoría preconcebida.

Palabras clave: género; Estudios de Género; medio ambiente; ecología; sostenibilidad; interdisciplinarietà; educación superior; programas de estudio.

Ecofeminism aims to have feminism and ecology mutually inform one another, developing a feminism that is ecological and an ecology that is feminist. Ecological feminism challenges people to understand the contribution of gender to the forms of culture and economic rationality that bring contemporary societies into ecological danger zones.

Plumwood (2002). *Encyclopaedia of Feminist Theories*

1. INTRODUCTION

The encyclopaedic entry *ecofeminism* underline the need for reciprocity between gender and the work against ecological crisis: an ecological feminism, and a feminist ecology (Plumwood, 2002). While the focus of this paper is on how the relation between gender and environment, with its many analytical levels, shifting epistemological traditions and reproduced preconceptions, is articulated in the specific context of Swedish higher education, the trope that gender and environment need to be articulated together can be found in many contexts. A sceptic approach to human-made climate change is associated with right-wing masculinity, while women have come to represent a willingness to scale down and break the cycle of economic growth and carbon-dependent cultures (Nagel, 2016; Sand, 2022; Vowles & Hultman, 2021). In the new environmental movement Mothers' Rebellion, women take their children's future and their own care and concern for them as the starting point for resistance against political passivity towards the climate crisis, echoing both of past connections between Earth and women's care work and today's focus on sustaining for the future (Gaard, 2011; Weisser,

2017). Continuing with the quote from *Encyclopaedia of Feminist Theories* it shows how the relation is articulated in a specific way: gender can be used to understand how present structures put us in ecological danger, thus casting gender as the problematizing concept that will open new lines of enquiries and offer new analysis and new results, while ecology is cast in the role of a relatively stable starting point (Dölling & Hark, 2000; May, 2002). The opposite does not seem as central: using ecological knowledges to cast new light on gender. However, the notion that gender analysis could contribute to knowledge and policy development for environmental issues is far from established in climate negotiations and other contexts where expertise is exercised (Detraz, 2016). Consider for example, the 2030 Agenda, a politically negotiated policy document and as such an expression of competing interests and conflicting goals; the tensions start already with the meaning of the concept of *gender*. Gender in a development agenda can be based on analyses of the social organization; how it assigns women and men different roles, responsibilities and expectations; and how this in turn reproduces gendered divisions within systems, such as labour markets, civil societies, cultural discourses, public decision-making and households (Beier, 2018; Rubin, 1975; Wallach Scott, 2010). However, many analyses show that the Millennium Development Goals (MDG) failed to recognize gender equality and its role in development (Azcona & Bhatt, 2020; Fredman et al., 2016) which gave rise to intense mobilization prior to the process of setting the 2030 Agenda to make sure this would not happen again. Persistent advocacy work by UN Women and feminist activists both within and outside the UN system used experiences from the work on the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW) in 1979, and the Beijing Platform for Action (BPfA) in 1995 to inform the 2030 Agenda (Dhar, 2018; Goetz & Jenkins, 2016; Sen, 2019). The 1992 Earth Summit was also of importance, not only did it perceive the ecological crisis and the social situation of people as interconnected but it also placed the issue of gender equality at the centre of discussion (Mölders, 2019).

In an account of the women's organizations and their work to include gender in the 2030 Agenda by Professor of Public Health Gita Sen (2019), Sen briefly reflects on the technocratic environmentalist advocating for ecologically focused goals. These environmental experts did not necessarily

have any interest or knowledge about women's rights issues. When environmental problems are believed to be best managed through technology, without situating technology as always socially embedded, they present a risk of reproducing gendered norms related to technological rationality and masculinity (Bäckstrand, 2004; Wajcman, 1991). As it turned out, gender-specific indicators were integrated into most of the seventeen SDGs, but not into the goals that are directly aimed at ecological sustainability. In the goals for Clean Water and Sanitation; Affordable and Clean Energy; Industry, Innovation and Infrastructure; Responsible Consumption and Production; Life below Water; and Life on Land, gender is nowhere to be found. The relation between gender and environment can thus also be characterized by absence and silence (Detraz, 2016; Farrelly, 2020) or in a negotiation of what Maria do Mar Pereira calls *epistemic status* (Pereira, 2017).

2. THE STUDY

2.1. Analysing interdisciplinary intertexts in higher education syllabi

Educational ambitions start with the formulation of a syllabus, a text that will guide forthcoming pedagogical actions, choices of reading and forms of examinations. The course syllabus sets out the content of a course, its learning goals and expectations of students (Afros & Schryer, 2009; Carrera Suárez & Viñuela Suárez, 2006; Neimanis & McLauchlan, 2022). The document is a pedagogical product as well as a regulating, juridical contract (Bergh & Arneback, 2019). Learning goals formalize the agreements in terms of an exchange: what the course offers in terms of knowledge and abilities, the students should offer in commitment to learn and, if so, eventually acquire a grade according to a pre-defined grading scale. The aim of this paper is to analyse how the relation between the concepts gender and environment and their shifting epistemological traditions are articulated in syllabi texts. The fact that these two subjects use shifting words (gender, feminist, women's and nature, ecological, environmental, sustainable) and that the same words have shifting meanings calls for careful reading of the syllabi's intertextual relations to contexts (Farrelly, 2020). Syllabi are usually rather short, and they are seldom explicit with definitions of scholarly concepts and names of research fields – these are the things that the

actual teaching of the course will (hopefully) reveal. Due to the few words, it is necessary to identify which contexts the text references: its intertexts. When analysing intertexts, the focus is on the relation between a statement and the surrounding and previous texts. Charles Bazerman argues that: Through intertextual references the text positions itself in relation to previous discourses. Through such relations a text evokes a representation of the discourse situation, the textual resources that bear on the situation, and how the current text positions itself and draws on other texts. (Bazerman & Prior, 2004, p. 86)

Since this is a higher educational context different research fields, disciplines, theoretical perspectives and traditions are likely intertextual references, and through these it is possible to retrieve the meaning of concepts but also the relation between them.

A close reading of the paragraphs that state «content» and «learning goals» of the syllabi lead to an analysis of intertextual relations, and the implied meanings of the concepts gender, environment, ecology, sustainability and nature. However, even a rather regulated genre such as the syllabus present unexpected references and formulations and make use of a multitude of meaning making procedures that are not formulaic in its nature (Bazerman, 2004). Qualitative close reading methodologies follow the material carefully and paying attention to different ways of producing meaning also beyond genre related regularities. Writing syllabus beyond genre limitations could be one way to situate course content, moving towards 'worldly pedagogies' that are placing the classrooms in material relation to environmental crisis as Astrida Neimanis and Laura McLauchlan suggest (Neimanis & McLauchlan, 2022; Verlie, 2017).

2.2. Finding and analysing syllabi

The paper analyses syllabi for university courses offered in the Swedish higher education system during the academic year 2024-2025. Syllabi were retrieved through the Swedish admission system *antagning.se*, where all university-level courses and programmes that are taught in Swedish during the coming academic years can be found. A separate system, *universityadmissions.se*, lists all courses and programmes in Sweden that are taught in English.

These are also the systems where applications to higher education courses and programmes are made, and the platforms are central parts of the Swedish authority Swedish Council for Higher Education's governmental assignment.

For this paper, combinations of *gender* and *sustainability*, *gender* and *ecology*, *gender* and *environmental studies* and *gender* and *nature* as well as combinations of *sustainability*, *ecology*, *environmental* and *nature* with *feminist* were used as search terms. The search was conducted on both *antagning.se* and *universityadmission.se*. Even if *ecology*, *sustainability*, *environment* and *nature* point to different aspects and discourses, they are conceptually linked together. They point to the fact that human and non-human creatures live in a world that we could not live without and yet it is being destroyed. I use *environment* as the umbrella term here, as it is inclusive and can encompass ecological systems and nature, as well as a policy concept like *sustainability* (Killingsworth & Palmer, 1992; Weisser, 2017).

The search resulted in 25 courses and programmes from seven Swedish universities. After a first reading of the syllabi, it turned out that 14 of them referred to *economic* and/or *social* sustainability, rather than *ecological sustainability* or, for example, *pedagogical learning environments*, and these were consequently excluded from the sample. For the remaining 11 educations, I retrieved syllabi and reading lists from the respective university's website. As syllabi are juridical documents, Swedish universities are required to have updated versions of their syllabi available online (Bergh & Arneback, 2019). For programmes, both the programme layouts and the included course syllabi were included.

Higher education in Sweden is financed and planned according to a system of full-year study placement (in Swedish *helårsstudieplatser*, HSP), the equivalent of the costs for one student's education full time in one year. These placements have different *price tags* depending on the cost of the education. They are distributed centrally to universities and after that among departments and different disciplines, or main fields of study, which is the formal name for a discipline in Swedish higher educational terminology. The main field of study can have plans for courses on different levels that can lead to a Bachelor's or Master's degree. Cooperation and sharing of costs with another main field of study is also possible, thus creating interdisciplinary courses or study programmes.

Figure 1, Courses and programmes with Gender and Environment in Swedish Higher Education, Academic Year 2024-25 shows the name of the course and/or programme, the reference, the main field of study, the responsible department and the university for the nine courses and two Master's programmes that are included plus the search terms that made the syllabus eligible for the study.

Table 1. Courses and programmes with Gender and Environment in Swedish Higher Education, Academic Year 2024-25

Name of course or programme	My reference	Main field of study	Responsible department and university	Identified search term
Social Sciences: Theories and Issues in Development	A1	Sociology of Law; Sociology; Developmental Studies; Social Anthropology; Political Science; Social Work; Media and Communication Studies; Cultural Geography; Gender Studies	Graduate School at the Faculty of Social Sciences, Lund University	gender, sustainability
Economic History: Environmental History from an Economic Perspective	A2	Economic History	Department of Economic History, Lund University	gender, environmental

Transversal Movements between Gender and Environment: Interdisciplinarity
in Higher Education

Master's Programme in Rural Development and Natural Resource Management Compulsory course in the programme: Rurality, Livelihood and Gender	A3	Rural Development; Environmental Science	Department of Urban and Rural Development, Swedish University of Agricultural Sciences	gender, sustainability
Innovation, Gender and Sustainable Development	A4	Gender Studies	Department in Social Sciences, Technology and Art, Luleå University of Technology	gender, ecology sustainability
Gender, Science and Nature	A5	Gender Studies	Centre for Gender Research, Uppsala University	gender, nature
Feminist Environmental Humanities	A6	Gender Studies	Department of Thematic Studies (TEMA), Linköping University	gender, environmental, feminist
Humans, Animals and Environments	A7	Gender Studies	Centre for Gender Research, Uppsala University	gender, environmental

Transversal Movements between Gender and Environment: Interdisciplinarity
in Higher Education

Perspectives on Environmental Theory	A8	Gender Studies	Umeå Centre for Gender Studies (UCGS), Umeå University	gender, environmental, ecology, nature
Master in Gender Studies and Environmental Humanities courses in the programme: Ecofeminist Philosophy	A9	Gender Studies	Department of Ethnology, History of Religion and Gender Studies, Stockholm University	gender, sustainability, environmental

Source: own production

A syllabus is usually processed through different institutional instances before becoming public. The text is thus discussed and edited according to the expectations of the syllabus genre, budgetary restrictions and disciplinary traditions and finally decided upon, usually by a departmental board, to receive its juridical status. My capacity as former Director of Study (2011-2015) gives me particular insights into this process. This hands-on experience of creating syllabi in an institutionalized higher education context situates my knowledge claims in specific ways, providing me with situated knowledge in the sense discussed by Donna Haraway. Haraway claims that all knowledge is situated, but that academic and scientific traditions have promoted objectivity as distant and uninterested (Haraway, 1988). In line with her argument, I rather think that my situatedness strengthens my knowledge claims. The intertwining of actual formulations of syllabi and submitting to educational regulations have shaped my gaze in specific ways and guide my interest in these texts.

2.3. Interdisciplinary transversality

It is commonly claimed that interdisciplinary education is necessary for students to develop an understanding of complex phenomena and processes: to identify, navigate and problematize different epistemologies implicated in contemporary challenges (Gibbons, 1994; Latour, 1993). The relationship between theoretical concepts that are not directly developed in conjunction with each other, like gender and environment, can be perceived as a micro-level of interdisciplinarity. How gender research is developed in disciplines, between disciplines and as a discipline in its own right has been the subject of lively discussions since the first PhD programmes in interdisciplinary Women's and Gender Studies were launched during the 1980s and 90s (Liinason & Holm, 2006; Wiegman, 2002). In Sweden, the interdisciplinary field of Gender Studies has been institutionalized for the last 30 years, and research and education are taking place both in the discipline of Gender Studies and as gender research in other disciplines (Manns, 2006; Pulkkinen, 2015; Widegren & Young Håkansson, 2023).

This situation is described by Nina Lykke as forming a «post-disciplinary discipline» (Lykke, 2004, 2010). Lykke's position is based on the critical epistemological position that disciplines are social and historical constructs that lack ontological validity. Rather, Lykke argues with Latour's perspectives that complex phenomena, such as climate change, must be studied as hybrid phenomena, in which perspectives from natural sciences, humanities, social sciences and economics need to be mutually integrated. Post-disciplinarity challenges the notion that disciplines ought to form themselves around specific issues or empirical phenomena. Instead, Lykke sees Gender Studies as a «post-disciplinary» discipline, reaching for any subject, phenomenon or issue, and analysing it with the critical approaches developed in the field.

Marjory Pryse uses the concept of transversality to foreground these movements between disciplinary grounding and interdisciplinary reaching out. Inspired by 'rooting' and 'shifting' as originally a method from feminist conflict resolution, transversality becomes a way of simultaneously acknowledge the condition of one's own situation and be able to shift perspective (Pryse, 2000). The interdisciplinary movements within the discipline of Gender Studies and other interdisciplinary fields of research and

education can be understood as such movements of transversality. *Reaching* and *grounded in* metaphorically illustrate different forms of relations: what is taken as a central starting point and what is seen as aspects of that central concept or perspective to take on in order to further understand the central phenomena.

In discussions about the organization of gender research and the institutionalization of Gender Studies as a discipline in its own right, some voices have argued that the critical potential of studying gender is lost if Gender Studies becomes a discipline in its own right. Dölling and Hark (2000) urge gender scholars to seek a transdisciplinary reach outside of any discipline; only then can gender research keep its relevance for society. Robyn Wiegman also claims that the counter tradition of Gender Studies must keep its close relation to the traditional disciplines, challenge and revise them (Wiegman, 2002). Unlike Lykke, Wiegman claims that when Gender Studies is institutionalized as a discipline, it cannot return to interdisciplinarity (Wiegman, 2002). However, another argument comes from Vivian M. May who claims that Gender Studies needs to be «a compounded space». If gender research is to remain open, reflexive and critical of all claims to epistemic purity, it is necessary to institutionalize it; otherwise Gender Studies will only be an *add-on* to the traditional disciplines (Harding, 1986; May, 2002). So, from the question of how the relation between gender and environment is articulated follows the question how gender is used in different disciplinary and interdisciplinary ways? When syllabi transversally reach towards different disciplinary contexts what is made their starting points and what is cast as problematizing perspectives? And how do the syllabi create intertextual relations to contexts outside the higher education sector?

3. RESULTS

3.1. Gender and environment in (inter)disciplinary courses

The results are presented in two clusters of course syllabi: three syllabi from disciplines other than Gender Studies (A1, A2, A3) and seven courses developed in Gender Studies (A4, A5, A6, A7, A8, A9). It may seem unfair, because the first cluster contains of courses different from each other, from very different disciplines with seemingly not much in common. How can an

analysis of these courses and programmes in Social and Natural Sciences say anything apart from stating their very divergent contexts of origin? However, it turns out that these syllabi have more in common than can be assumed. Two courses were developed in interdisciplinary cooperation between different fields (A1 and A3). Two courses and one study programme focus on developmental issues (A1 and A3). One stands out as it focuses on relations between economic systems and environmental issues and that is the only course that does not state any intentions towards interdisciplinarity and has only one main field of study, which is Economic History (A2).

In Economic History: Environmental History from an Economic Perspective (A2), the articulation of gender and environment as a central relation is integrated into its historical overview. The course offers an account of the historically shifting interaction between economy and ecology with a gender perspective, formulated in one of the learning goals: «know how humans during different times have related to their environment, including relevant gender perspective» (A2). The reference to the «human» is a gender-blind, universalizing description, which is then challenged by a gender perspective (Hearn & Husu, 2011). The very concept of gender becomes a reminder of the concept of *humanity* and its implicit universalizing premises. Although the course offers critical notions of economic growth, the universalizing of humanity points towards an antropocentric account of nature, as a resource for human needs. This account of nature is also present in for example the Sustainable Development Goals (Killingsworth & Palmer, 1992; Kotzé & French, 2018). The same conceptualization occurs in the Master's programme Rural Development and Natural Resource Management (A3). Sustainable management of natural resources is one of its main subjects as well as managing different «development projects», thus makes intertextual references to the SDGs of Agenda 2030.

In a rhetoric analysis of definitions of sustainability in US higher education, Christian R. Wiesser discusses the term *sustainability* as an empty signifier filled with many different meanings in different contexts, only temporarily stabilized if one definition manages to be hegemonic. The Brundtland definition from 1987 seems to have reached such temporarily fixed status, a nodal point to which all other uses of the term must relate (Wiesser, 2017). The Brundtland definition relies on the notion of nature as a resource and

has made its temporal aspects central with its imperative of saving for future generations. Ecological sustainability could have pointed at saving, or conserving, biological diversity or complexity of ecological systems, but it has come to mean predominantly saving natural resources (Kotzé & French, 2018; Weisser, 2017). The programme syllabus for Rural Development and Natural Resource Management (A3) does not add other meanings to the concept, nor does it describe any critical interrogations with this particular concept as part of its curricula.

The two courses that focus on developmental issues are called Social Sciences: Theories and Issues in Development (A1) and Rurality, Livelihood and Gender (A3). In Social Sciences: Theories and Issues in Development, interdisciplinarity is expressed in two ways. First, through the main field of study that makes up its content. Nine different main fields of study have been combined to develop the course: Sociology of Law, Sociology, Developmental Studies, Social Anthropology, Political Science, Social Work, Media and Communication Studies, Cultural Geography and Gender Studies. Second, interdisciplinarity is explicitly formulated in the content paragraph: «This is an interdisciplinary course that focuses on problems such as poverty, inequality, human development and sustainability» (A1). The aim of the course is to increase understanding of the «conditions, origin, content and future» of development (A1). The syllabus asks the direct question of why poverty still exists despite great scientific progress, developmental policy, international projects and global goals. The intertextual relations position the syllabus in relation to global goals, development and sustainability, as these are articulated in the UN's overarching policy and, more specifically, the 2030 Agenda's Sustainable Development Goals.

In Rurality, Livelihood and Gender the central subject is described as food security and social security, which, according to the syllabus, should be «partly drawing on gender analysis» (A3). Both the syllabus of Social Sciences: Theories and Issues in Development and Rurality, Livelihood and Gender show that gender has been an integrated aspect of developmental studies and policy, for example «a gender and development perspective» (A3) is a construction that implies that these two concepts form a unit. This reflects that gender has been a subject of interest in the field of development research for decades, and the field of developmental studies and policy is

the main intertextual relation for both these courses. An early example is *Woman's Role in Economic Development* (1970), a work in which economist Ester Boserup demonstrated that opportunities created by the gender-blind development policies pursued were distributed according to prevailing social structures, such as class and gender, much to the disadvantage of women (Cochrane & Rao, 2019; Miller & Razavi, 1995).

Based on different theoretical understandings of gender, feminist scholars and professionals have since analysed how development policy interacts with and sometimes challenges prevailing power structures in society. The so-called Women in Development (WID) movement that emerged as a response, advocating the idea that allocation of resources to women will prove productive to society, came to have a great impact on the views on women expressed in subsequent development policy (Miller & Razavi, 1995). However, the somewhat narrow, liberal feminist focus on women, largely neglecting the relational nature of their subordination, was soon to be questioned in the light of influential writings on the social construction of gender (Miller & Razavi, 1995; Rubin, 1975). Arguing for analyses of the social organization and how it assigns women and men different roles, responsibilities and expectations, the new critical approach was labelled Gender and Development (GAD) (Miller & Razavi, 1995; Rathgeber, 1990; True, 2003). That gender has become a naturalized aspect of this field is reflected in the formulation in *Social Sciences: Theories and Issues in Development* (A1): «inequality based on the intersections between class, ethnicity, gender, race, sex, etc». The intersectional approach shows a deepened understanding of power structures that questions the homogenization of the group *women*.

Gender and Development relies on what Sandra Harding has called «feminist empiricism», a notion that knowledge production and its methodological strategies are in principle adequate but will benefit qualitatively if analysis is added that is based on differentiation between the categories of men and women. Feminist empiricism challenges universalizing notions of humanity and pays attention to different living conditions for men and women. However, this approach is taking the categories men and women as natural and biologically fixed starting points (Harding, 1986). Jeff Hearn & Liisa Husu connects feminist empiricism with liberal strivings towards gender balance and a lack of perspective on power. Gender is produced and

reproduced within a system of inequality which tend to reproduce masculinity as a norm (Hearn & Husu, 2011).

When it comes to how environments and gender are articulated it is clear from the syllabi that neither Social Sciences: Theories and Issues in Development (A1) nor Rurality, Livelihood and Gender (A3) pays specific attention to the relation between the two concepts. The interdisciplinary transversality reaches many different subjects, of which gender is one, though not specifically in relation to the environment or ecological sustainability. In neither of the syllabi does gender challenge the understanding of the core content and gender is made marginal despite the course's intertextual relation to developmental studies; even when the course has 'gender' in its course name this aspect will still merely be an add-on. The intertextual relation to the UN's Sustainable Development Goals and its widespread definition of sustainability as a question of economizing natural resources reproduces notions of the environment mainly in relation to human needs (Killingsworth & Palmer, 1992).

3.2. Gender Studies: Because the planetary crisis is also a crisis in humans' imaginative abilities

The seven courses and programmes from the sample that are developed in Gender Studies are rather different from each other. The course Innovation, Gender and Sustainable Development (A4) with Gender Studies as its main field of study does not have a departmental anchoring in Gender Studies, instead it is developed in a technological institution. However, the departmental context of the course, the Department of Social Science, Technology and Art is interdisciplinary and as such could offer problematizing perspectives on gendered norms related to technological rationality and masculinity (Bäckstrand, 2004; Wajcman, 1991). Furthermore, in Sweden, gender research has a specific historical tradition related to areas such as human-machine interaction and technology studies that make the link to social sciences and humanities less dominant than it is in other countries (Trojer, 2002). Two professors along with other resources – with the explicit roles of strengthening and developing gender research in relation to technology studies – were appointed by the Swedish government in the year

2000 (Trojer, 2002). One of these professors worked at Luleå University of Technology, but a department for Gender Studies was never established there.

The three concepts in the name of the course Innovation, Gender and Sustainable Development are all important for the content of the course, but innovation is central. According to the syllabus, innovation can be sustainable but also reproduce stereotypical norms around masculinity and femininity. The central question is thus stated as: Sustainability for whom? Following a tradition of questioning the universal relevance of concepts that do not imply an analysis of power relations.

Gender and ecological sustainability are related in one of the learning goals: to be able «to do an analysis of a problem with innovation and sustainable development using a gender perspective» (A4). Gender is stated as the operationalizing and problematizing perspective, much like in the opening quote about a «feminist ecology» (Plumwood, 2002). The other learning goal is formulated in a less analytical way, leaning more towards political activism. Students should learn how to «motivate a gender equality project and gender mainstreaming as instruments for sustainability». The starting point is thus normative rather than investigative, and it is claimed that gender equality is a way to reach sustainability. The explicit reference to UN policy and its definition of sustainability, as it was adopted by the UN in Rio 1992 (A4) with its intertwined aspects of ecological, economic and social sustainability, points towards a political aim of the course rather than a scholarly and analytical one. This is also stated in the first sentence of the content paragraph: «The course rests on a scientific ground but avoids being too theoretical» (A4).

Is this a covert criticism of Gender Studies being too theoretical without its close relation to women's movements? (Wiegman, 2002). Maybe. In the sample Innovation, Gender and Sustainable Development is the only course with the explicit goal to achieve gender equality. The course places technology at its centre and use that for transgressing traditional notions that research and education should be distant and value free. Instead, technology is seen in line with what Lena Trojer calls «reality producing» (Haraway, 1988; Trojer, 2013). As such it does not fully adopt to an empiricist notion

of gender as fixed categories but view technology and gender as intertwined and co-constructed.

The other courses and programmes that teach different relations between gender and environment, in the main field of study of Gender Studies, share some traits. They tend to make intertextual references mainly to disciplines that have had historical influence on humans' understanding of nature, humans and other's bodies, i.e. Natural Sciences. In, for example, Gender, Science and Nature (A5), one of the learning goals is to identify how «power operates within discussions of Nature Science and Technology» (A5) and the content starts out with «how notions of nature and scientific knowledge are produced» (A5). The constructivist perspective is not primarily directed at nature but rather the construction of scientific disciplines and their knowledge claims. The syllabus refutes the idea that «Nature is a pre-existing 'thing'» (A5) prior to social and cultural processes of norms. Here, transversality does not take place in the disciplinary context of Natural Science but rather as Nina Lykke suggests, the post-disciplinary discipline reaches out to relevant phenomena, using gender as a problematizing tool (Lykke, 2010; Pryse, 2000).

This meta-theoretical perspective on scientific knowledge claims is a core element of institutionalized Gender Studies, avoiding the feminist empiricists claims of stable gender categories ready to use for scientific analysis. The reliance on theories of meaning-making in relation to gender, as well as nature and/or environmental issues, accounts for the interest in interdisciplinary relations with humanities and the relatively new field of environmental humanity. The course Feminist Environmental Humanities (A6) connects this field with feminist theory, placing gender and environment in dialogue with each other. The Master's programme Gender Studies and Environmental Humanities (A9) also makes the relation between gender and environment central as a meaning-making process. The view that the critical inquiry of *conceptualizations* and *categorizations* is central to Gender Studies is also clear in Humans, Animals and Environments (A7), Perspectives on Environmental Theory (A8) and Feminist Environmental Humanities (A6). In all these syllabi, variations in investigating constructions of meaning are central. In, for example, the course Humans, Animals and Environment it is

claimed that «various definitions of nature and human» (A7) also influence how environmental problems are defined.

Perspectives on Environmental Theory makes references to intertextual discussions about political and technological actions and solutions in regard to the environmental crisis, asking «What problematizations and solutions do [different notions of nature] imply? Are the only options modern technology or romantic holism?» (A8). The critical stance towards these kinds of dichotomizations is an important trait of Gender Studies and feminist theory, but the sentence also provides a critical perspective on the history of ecofeminism. The word *romantic* is used as a reference to critique against parts of women's movements that connected women as closer to nature, with inherent feelings of care towards everything alive, and discourses on Mother Earth as feminizing nature (Merchant, 1980; Moore, 2008). The explicit critical stance against *modern technology* as an overarching solution to, for example, the climate crisis is a trait that the course shares with Innovation, Gender and Sustainable Development.

In the programme syllabus of Gender Studies and Environmental Humanities, the relation between «humans, animals, nature and the scrutinizing of conceptualisations and categorizations» (A9) is described as «fluid». In this context, «fluid» must be understood as a reference to an ontology of interconnectedness rather than dividing it into categories and dichotomies. Feminist theory problematizes a range of dichotomies like sex/gender, body/mind, emotion/rationality and nature/culture, which are reproduced in Western conceptual structures (Braidotti & Åsberg, 2018; Gaard, 2011). Feminist new materialism has engaged extensively in the development of alternative understandings of the intertwinements of nature, ecology, technology, human and more-than-humans, leaving anthropocentric thinking behind (Braidotti & Åsberg, 2018). In feminist new materialist theories, fluidity changes and transforms in relation to social structures, its own material composition as well as the particular context that encompasses it (Neimanis & McLauchlan, 2022). Describing the analytical enterprise itself as fluid shows a strong intertextual relation to a theoretical body of work that renders the materiality of our thinking minds agency beyond the dichotomy between body and mind. This is far from accounts of nature as objects or merely a resource and approaches an interpretation of nature as a

spirit, animate and unruly (Weisser, 2017), co-creation of the world, as well as our «subjectivity, embodiment and situatedness», as it is expressed in the syllabus of Ecofeminist Philosophy (A9).

In her critical encounter with sustainability, Stacey Alaimo warns not just about greenwashing tendencies of sustainability policy but also that the world that the concept promises to *sustain* is an empty one, inhabited only by humans and soon their yet to come offspring, the coming generations with which the Brundtland declaration urges us to share resources: «Has the term sustainability become articulated too firmly to a technocratic, anthropocentric perspective? Is it possible to recast sustainability in such a way that it ceases to epitomize distancing epistemologies that render the world as resource for human use?» (Alaimo, 2012, p.563).

Sustainability is only mentioned one time in the sample of the Gender Studies syllabi. In the syllabus for the Master's programme in Gender Studies and Environmental Humanities (A9), sustainability is one concept that the programme gives a «new perspectives on» alongside «technology and human behavior» (A9). For the world to appear as something more than a storage of resources for us to consume or an object to study, Alaimo argues that we need many shifting ways to understand nature and also to analyse how natural and human environments interact with power structures, subjectivities and identities. Perhaps there is also a shortage of descriptions of the concrete materiality of the world, the environment, as well as the different forms of catastrophic scenarios that are currently unfolding. Only two of the syllabi describe environmental problems, or the actual material contexts in which gender and the environment meet: «pollution and climate change» (A8) and «agriculture, science, pandemics and environmental change» (A7). It may be possible to remedy this emptiness with meaning-making and imagining, as is stated in the Gender Studies and Environmental Humanities syllabus: «Environmental humanities is working mainly with methods from the humanities, but also with artistic methods, because the planetary crisis is also a crisis in the abilities for humans to imagine». To work with imaginaries in the classroom could be one way to include «wordly pedagogies», to teach not from a distant «nowhere» but situate learning where the classroom and the surrounding world meet (Berger, 2020; Neimanis & McLauchlan, 2022).

4. DISCUSSION

Do environmental issues have anything to do with gender or feminism? The main objective of this paper is not to answer this question but to take as a starting point that these concepts are used in relation to each other in different contexts. In the higher education context in Sweden, this becomes a question of how gender and the environment are conceptualized in different disciplinary and educational settings and as such a question of (inter)disciplinarity. The focus of this paper is on how the relation between gender and environment, with its many analytical levels, shifting epistemological traditions and reproduced preconceptions, is articulated.

One finding of this study is that from the point of view of course syllabi, gender does not represent a critical and challenging stance in traditional disciplines. Rather, gender appears as an add-on, a perspective that is described in conditioned terms, not compulsory or central, much as has been warned about in previous research (Harding, 1986; May, 2002). Within Gender Studies, discussions about environment, ecology and accounts of nature are vital and intense, reaching transversely towards subjects and phenomena that need scrutiny or new knowledge, as well as disciplinary powers of, for example, Natural Sciences. As a means for spreading this knowledge to new generations of students, the rather complex theoretical content is being transformed into educational enterprises.

A weakness of the study is that syllabi are very short texts, and problematizing, more in-depth discussions could take place in the classrooms of the universities where these courses and programmes are taught. Matter such as how lectures, seminars and assignments are designed fall outside the scope of this paper. At the same time, research on syllabi underlines the pedagogical importance of the frames and intentions that these texts formulate, and my experiences of working on developing courses and writing syllabi are that careful attention is given to articulate pedagogical ambitions, and to try to capture the content with high precision. Further studies, including participant observations during syllabi processes as well as in classrooms, could follow the pedagogical intentions and realizations in regard to both interdisciplinarity and problematizing approaches in more detail.

The discussions about how to organize gender research and if Gender Studies should be a discipline in its own right – the organizational level of interdisciplinarity – is for Nina Lykke and her conceptualization of «post-disciplinary discipline» a question of organizational autonomy and the possibility to take control over issues like educational orientations. Others have argued that it is crucial to stay within traditional disciplines to affect them in critical ways. This paper shows that courses and programmes that put environment, sustainability and developmental issues at the centre tend to marginalize gender as an add-on, an aspect but not a problematizing force. These courses and programmes are not influenced by the new materialist turn or environmental humanities with their conceptualization of nature beyond dichotomies between nature and culture, or their problematization of nature as merely a resource for human needs.

The intense debates around gender research and Gender Studies as a discipline in its own right lie a couple of years back, perhaps because Gender Studies is now established in higher education in large parts of the world. And, as the political rise of anti-gender sentiments from the far and extreme right have come to question the very existence of gender research as well as gender politics, these issues have come more to the fore also for gender researchers (Dahl & Kennedy-Macfoy, 2020; Graff & Korolczuk, 2022; Martinsson, 2020). However, the question of gender and its epistemological status within universities is still a pressing issue. As Maria do Mar Pereira's ethnographic study of teachers' and researchers' working conditions in (inter)disciplinary Gender Studies in Portugal shows they still need to negotiate their epistemological positions in all those situations that precede the making of a course syllabus (Pereira, 2017). The political de-legitimation of gender research outside of universities should cause more studies of its status within higher education settings, not fewer, and my hope is that this paper can contribute to a new interest in these issues.

5. CONCLUSIONS

After analysing the syllabi of courses and programmes to find out how gender and environment are articulated together, I want to go back to the research questions of this paper to point out the main results. The first was the

question of how gender is used in different disciplinary and interdisciplinary ways. In the courses and study programmes developed in traditional disciplines, gender was mainly used as a perspective but from the syllabi it is not clear how problematizing this perspective was. It seems gender refers mainly to rather fixed empirical categories, not diversified in intersectional analysis or connected to theories of power. In Gender Studies courses gender was almost never articulated as an empirical category but used perspectives from feminist materiality theories to discuss disciplinary power, undermining of dichotomies between for example nature/culture and meta-theoretically challenge naturalisation of categorization and conceptualizations. Second, when syllabi transversally reach towards different disciplinary contexts what is made their starting points and what is cast as problematizing perspectives? Both Gender Studies and other disciplines join forces in interdisciplinary course and programme development. Transversally, the syllabi reach out and include many different subjects, of which gender is one. Only the Gender Studies courses cooperate explicitly with the humanities to engage in the meaning-making processes of concepts and conceptualizations. All Gender Studies' syllabi relate to how different disciplinary knowledge claims, especially from Natural Sciences, exercise discursive power. Reaching out towards these disciplines is part of what Lykke calls «post-disciplinarity». The category of *nature* is most central, as well as *environment*, but *sustainability* is only mentioned one time. The courses in Gender Studies tend not to frame the transversally reaching in terms of centre and problematizing perspectives. In the syllabi from traditional disciplines gender did not seem to challenge the understanding of the core content. Even when the course's intertextual relation was to developmental studies which has a long-standing tradition of including gender as an important power structure gender seemed marginal and merely an add-on. The syllabi create intertextual relations to contexts outside the higher education sector and the paper shows that policy documents, such as the UN 2030 Agenda and other developmental policies, have a central role in many disciplines that are concerned with environment, gender and sustainability, both as central discourses for students to relate to in their future professions and as a material to ask critical questions. Syllabi also relate to discourses on the role of technological advancements as answers to environmental problems such as climate change, as well as

discourse on economic growth, food security, pollution, climate change, agriculture, science and pandemics.

6. REFERENCES

- Afros, E., & Schryer, C. F. (2009). The genre of syllabus in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 224-233. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.01.004>
- Azcona, G., & Bhatt, A. (2020). Inequality, gender, and sustainable development: Measuring feminist progress. *Gender and Development*, 28(2), 337-355. <https://doi.org/10/gh2d28>
- Bäckstrand, K. (2004). Scientisation vs. Civic Expertise in Environmental Governance: Eco-feminist, Eco-modern and Post-modern Responses. *Environmental Politics*, 13(4), 695-714. <https://doi.org/10.1080/0964401042000274322>
- Bazerman, C., & Prior, P. (Eds.). (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (Vol. 24). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beier, F. (2018). Marxist perspectives on the global enclosures of social reproduction. *TripleC*, 16(2), 546-561. <https://doi.org/10/ghx62v>
- Berger, C. (2020). Performance practice and ecofeminism: A diffractive approach for a transdisciplinary pedagogy. In C. A. Taylor, C. Hughes & J. B. Ulmer (Eds.), *Transdisciplinary feminist research: Innovations in theory, method and practice* (p. 90-102). Routledge.
- Bergh, A., & Arneback, E. (2019). Juridification of Swedish Education – Changing Conditions for Teachers’ Professional Work. In J. Lunneblad (Ed.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth* (pp. 53-70). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18605-0_4
- Boserup, E. (1970). *Woman’s role in economic development*. Allen & Unwin.
- Braidotti, R., & Åsberg, C. (2018). *A feminist companion to the posthumanities*. Springer.
- Carrera Suárez, I., & Viñuela Suárez, L. (2006). The Bologna process: Impact on interdisciplinarity and possibilities for women’s studies. *Nora – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 14 (2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/08038740601022759>

- Cochrane, L., & Rao, N. (2019). Is the Push for Gender Sensitive Research Advancing the SDG Agenda of Leaving No One Behind? *Forum for Development Studies*, 46(1), 45-65. <https://doi.org/10/gh2d23>
- Dahl, U., & Kennedy-Macfoy, M. (2020). (Anti) Gender Studies and Populist movements in Europe. *European Journal of Women's Studies*, 27(3), 282-284. <https://doi.org/10.1177/1350506820929220>
- Detraz, N. (2016). *Gender and the Environment*. Polity Press.
- Dhar, S. (2018). Gender and Sustainable Development Goals (SDGs). *Indian Journal of Gender Studies*, 25(1), 47-78. <https://doi.org/10/gh2d3d>
- Dölling, I., & Hark, S. (2000). She Who Speaks Shadow Speaks Truth: Transdisciplinarity in Women's and Gender Studies. *Signs: Journal of Women in Culture & Society*, 25(4), 1195. <https://doi.org/10.1086/495544>
- Farrelly, M. (2020). Rethinking intertextuality in CDA. *Critical Discourse Studies*, 17(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/17405904.2019.1609538>
- Fredman, S., Kuosmanen, J., & Campbell, M. (2016). Transformative Equality: Making the Sustainable Development Goals Work for Women. *Ethics and International Affairs*, 30(2), 177-187. <https://doi.org/10/gh2d3g>
- Gaard, G. C. (2011). Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and Re-Placing Species in a Material Feminist Environmentalism. *Feminist Formations*, 23(2), 26-53. <https://doi.org/10.1353/ff.2011.0017>
- Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Goetz, A. M., & Jenkins, R. (2016). Gender, security, and governance: The case of Sustainable Development Goal 16. *Gender and Development*, 24(1), 127-137. <https://doi.org/10/ghx62n>
- Graff, A., & Korolczuk, E. (2022). *Anti-Gender Politics in the Populist Moment* (1st ed., Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003133520>
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. G. (1986). *The science question in feminism*. Cornell Univ. Press.
- Hearn, J., & Husu, L. (2011). Understanding Gender: Some Implications for Science and Technology. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(2), 103-113. <https://doi.org/10.1179/030801811X13013181961301>
- Killingsworth, M. J., & Palmer, J. S. (1992). *Ecospeak: Rhetoric and environmental politics in America*. Southern Illinois University Press.

- Kotzé, L. J., & French, D. (2018). The Anthropocentric Ontology of International Environmental Law and the Sustainable Development Goals: Towards an Ecocentric Rule of Law in the Anthropocene. *Global Journal of Comparative Law*, 7(1), 5-36. <https://doi.org/10/gh2d3n>
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Liinason, M., & Holm, U. M. (2006). PhDs, Women's/Gender Studies and Interdisciplinarity. *NORA – Nordic Journal of Feminist And Gender Research*, 14(2), 115-130. <https://doi.org/10.1080/08038740601084353>
- Lykke, N. (2003, November, 13-14). *Women's/gender/feminist studies—A post-disciplinary discipline?* [Key-note-address]. TRUTH or DARE? Celebrating 15 years of women's studies', Utrecht, The Netherlands. <https://collectie.atria.nl/bibliotheek/item/411679-truth-or-dare-celebrating-15-years-of-women-s-studies-in-utrecht>
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. Routledge.
- Manns, U. (2006). På två ben i akademien. Om den tidiga kvinnoforskningens projekt. In M. Einarsson (Ed.), *Blad till Bladh: En vänbok till Christine våren 2006* (pp. 107-116). Södertörns högskola.
- Martinsson, L. (2020). When gender studies becomes a threatening religion. *European Journal of Women's Studies*, 27(3), 293-300. <https://doi.org/10.1177/1350506820931045>
- May, V. M. (2002). Disciplinary Desires and Undisciplined Daughters: Negotiating the Politics of a Women's Studies Doctoral Education. *NWSA Journal*, 14(1), 134. <https://doi.org/10.1353/nwsa.2002.0014>
- Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. Harper & Row.
- Miller, C., & Razavi, S. (1995). *From WID to GAD: Conceptual shifts in the women and development discourse* (Working Paper 1). UNRISD Occasional Paper. <https://www.econstor.eu/handle/10419/148819>
- Mölders, T. (2019). Rethinking gender: Feminist perspectives on Sustainable Development Goals in the light of (re)productivity. *GAIA*, 28(2), 95-99. <https://doi.org/10/gh2d3r>
- Moore, N. (2008). The Rise and Rise of Ecofeminism as a Development Fable: A Response to Melissa Leach's 'Earth Mothers and Other Ecofeminist Fables: How a Strategic Notion Rose and Fell'. *Development and Change*, 39(3), 461-475. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2008.00488.x>

- Nagel, J. (2016). *Gender and climate change: Impacts, science, policy*. Routledge.
- Neimanis, A., & McLauchlan, L. (2022). Composting (in) the gender studies classroom: Growing feminisms for climate changing pedagogies. *Curriculum Inquiry*, 52(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/03626784.2022.2041982>
- Pereira, M. do M. (2017). *Power, Knowledge and Feminist Scholarship: An Ethnography of Academia*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315692623>
- Plumwood, V. (2002). Ecofeminism. In L. Code (Ed.), *Encyclopedia of Feminist Theories*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203195598>
- Pryse, M. (2000). Trans/Feminist Methodology: Bridges to Interdisciplinary Thinking. *NWSA Journal*, 12(2), 105-118. <https://doi.org/10.1353/nwsa.2000.0042>
- Pulkkinen, T. (2015). Identity and Intervention: Disciplinarity as Transdisciplinarity in Gender Studies. *Theory, Culture & Society*, 32(5-6), 183-205. <https://doi.org/10.1177/0263276415592683>
- Rathgeber, E. M. (1990). WID, WAD, GAD: Trends in Research and Practice. *The Journal of Developing Areas*, 24(4), 489-502.
- Reiter (Ed.), *Toward an anthropology of women* (pp.157-210). Monthly Review Press.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the «political economy» of sex. In R. R.
- Sand, J. (2022). *Climate, Gender and Consumption: A research overview of gender perspectives on sustainable lifestyles*. Nordic Council of Ministers.
- Sen, G. (2019). Gender Equality and Women's Empowerment: Feminist Mobilization for the SDGs. *Global Policy*, 10, 28-38. <https://doi.org/10/gftwpt>
- Trojer, L. (2002). *Genusforskning inom teknikvetenskapen: En drivbänk för forskningsförändring*. Högskoleverket. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:bth-10134>
- Trojer, L. (2013). Gender Research as Knowledge Resource in Technology and Engineering. W. Ernst & I. Horwath (Eds.), *Gender in Science and Technology: Interdisciplinary Approaches* (pp. 165-184). Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424346.165>
- True, J. (2003). Mainstreaming Gender in Global Public Policy. *International Feminist Journal of Politics*, 5(3), 368-396. <https://doi.org/10.1080/1461674032000122740>

- Verlie, B. (2017). Rethinking Climate Education: Climate as Entanglement. *Educational Studies (Ames)*, 53(6), 560-572. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1357555>
- Vowles, K., & Hultman, M. (2021). Dead White men vs. Greta Thunberg: Nationalism, Misogyny, and Climate Change Denial in Swedish far-right Digital Media. *Australian Feminist Studies*, 36(110), 414-431. <https://doi.org/10.1080/08164649.2022.2062669>
- Wajcman, J. (1991). *Feminism confronts technology*. Polity Press.
- Wallach Scott, J. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diogenes*, 57(1), 7-14. <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>
- Weisser, C. R. (2017). Defining sustainability in higher education: A rhetorical analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), 1076-1089. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2015-0215>
- Widegren, K., & Young Håkansson, S. (2023). *Career paths and working conditions for gender studies PhD graduates and gender researchers*. Swedish Secretariat for Gender Research.
- Wiegman, R. (2002). Academic Feminism Against Itself. *NWSA Journal*, 14(2), 18-37. <https://doi.org/10.1353/nwsa.2002.0052>

La relación entre los cambios hormonales y la pulsión creativa en las escritoras contemporáneas

The Relationship Between Hormonal Changes and Creative Drive in Contemporary Women Writers

JULIA MONTEJO RODRÍGUEZ

Author / Autora:

Julia Montejo Rodríguez
Investigadora en el Grupo de Investigación
sobre Cultura, Edición y Literatura en el
Ámbito Hispánico, GICELAH del CSIC
julia@juliamontejo.com
<https://orcid.org/0000-0003-0085-0040>

Submitted / Recibido: 19/09/2024

Accepted / Aceptado: 03/12/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

Montejo Rodríguez, J. (2025). La relación
entre los cambios hormonales y la pulsión
creativa en las escritoras contemporáneas.
Feminismo/s, 45, 351-375. [https://doi.
org/10.14198/fem.2025.45.13](https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.13)

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de
Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional de Creative Commons
(CC BY-NC-SA 4.0): [https://creativecommons.
org/licenses/by-nc-sa/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



© 2025 Julia Montejo Rodríguez

Resumen

Este artículo explora la relación entre los cambios hormonales y la pulsión creativa en escritoras contemporáneas, con el objetivo de comprender cómo los ciclos hormonales como la menstruación, el embarazo y la menopausia influyen en la producción literaria femenina. A través de un estudio cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con 39 escritoras españolas, buscando capturar sus experiencias subjetivas sobre cómo las fluctuaciones hormonales afectan su capacidad creativa. El diseño de la investigación se basa en una metodología feminista, que subraya la importancia del cuerpo en la creación artística femenina, alejándose de la tradicional desconexión entre cuerpo y mente. Las entrevistas se centraron en tres momentos hormonales clave: menstruación, embarazo y menopausia, para comprender cómo las escritoras perciben estos estados y los integran en su proceso creativo. Los principales resultados muestran que un 65% de las escritoras entrevistadas experimentan una intensificación de la pulsión creativa durante la menstruación y el síndrome premenstrual, mientras que el embarazo y la maternidad ofrecen tanto

desafíos como oportunidades para la creación literaria. El 75% de las escritoras en menopausia describen esta etapa como un «renacimiento creativo», marcado por una mayor libertad emocional y concentración. Las conclusiones sugieren que los cambios hormonales no son un impedimento, sino un catalizador para la creatividad, proporcionando a las escritoras una conexión más profunda con sus emociones. Sin embargo, esta relación es subjetiva y está influenciada por el contexto sociocultural en el que las mujeres desarrollan su obra. Este estudio contribuye a los estudios feministas de la creatividad, destacando la importancia de integrar el cuerpo y las experiencias hormonales en la comprensión de la producción literaria femenina.

Palabras clave: creatividad femenina; escritura y hormonas; ciclo menstrual y creatividad; embarazo y producción literaria; menopausia y creación artística; psicología feminista; cuerpo femenino y literatura; fluctuaciones hormonales y pulsión creativa.

Abstract

This article explores the relationship between hormonal changes and creative drive in contemporary women writers, with the aim of understanding how hormonal cycles such as menstruation, pregnancy, and menopause influence female literary production. Through a qualitative study, semi-structured interviews were conducted with 39 Spanish women writers, aiming to capture their subjective experiences regarding how hormonal fluctuations affect their creative abilities. The research design is based on a feminist methodology that emphasizes the importance of the body in female artistic creation, moving away from the traditional disconnection between body and mind. The interviews focused on three key hormonal moments: menstruation, pregnancy, and menopause, to understand how women writers perceive these states and integrate them into their creative process. The main results show that 65% of the interviewed writers experience an intensification of creative drive during menstruation and premenstrual syndrome, while pregnancy and motherhood offer both challenges and opportunities for literary creation. Seventy-five percent of the writers in menopause describe this stage as a «creative rebirth,» marked by greater emotional freedom and focus. The conclusions suggest that hormonal changes are not an impediment but a catalyst for creativity, providing writers with a deeper connection to their emotions. However, this relationship is subjective and influenced by the sociocultural context in which women develop their work. This study contributes to feminist studies of creativity, highlighting the importance of integrating the body and hormonal experiences into the understanding of female literary production.

Keywords: female creativity; writing and hormones; menstrual cycle and creativity; pregnancy and literary production; menopause and artistic creation; feminist psychology; female body and literature; hormonal fluctuations and creative drive.

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad ha sido históricamente vista como una capacidad exclusivamente intelectual, separada del cuerpo y las emociones. Este dualismo mente-cuerpo, arraigado en la tradición cartesiana de «mente sobre materia», ha influido en la producción artística, literaria e intelectual, marginando el papel del cuerpo en los procesos creativos. Sin embargo, estudios recientes en psicología, neurociencia y feminismo han cuestionado esta visión tradicional, subrayando que el cuerpo y sus fluctuaciones hormonales pueden desempeñar un papel crucial en la producción creativa, especialmente en las mujeres.

La investigación ha demostrado que las hormonas sexuales, como los estrógenos y la progesterona, no solo regulan funciones reproductivas, sino que también influyen en el cerebro, las emociones y, por ende, en la creatividad. Según Damasio (1994), las emociones están profundamente conectadas con los procesos neurofisiológicos del cerebro, sensibles a las fluctuaciones hormonales. Este vínculo entre fisiología y creatividad plantea preguntas sobre cómo los cambios hormonales, especialmente durante la menstruación, el embarazo y la menopausia, afectan la pulsión creativa. Lejos de limitar, estos procesos biológicos pueden convertirse en fuentes de intensidad emocional y conexiones más profundas con las experiencias personales, esenciales para la producción artística.

Desde una perspectiva feminista, teóricas como De Beauvoir (1981) han señalado cómo el cuerpo femenino ha sido históricamente percibido como un obstáculo para la producción intelectual. De Beauvoir argumentó que los ciclos menstruales y la capacidad reproductiva de las mujeres se han utilizado como argumento para limitar su acceso al ámbito creativo. Por el contrario, autoras contemporáneas como Rich (1976) y Jong (1980) han reivindicado la experiencia del cuerpo femenino –incluidos sus cambios hormonales– como una fuente de introspección y creatividad. Estas ideas convergen con descubrimientos recientes que sugieren que las emociones intensificadas por los ciclos hormonales pueden actuar como catalizadores en el proceso creativo.

Este artículo, basado en un estudio cualitativo con entrevistas a 39 escritoras españolas, analiza cómo las fluctuaciones hormonales afectan

su pulsión creativa y cómo integran estas experiencias en su producción literaria. Se exploran tres momentos clave –la menstruación, el embarazo y la menopausia–, no solo como estados biológicos, sino también como experiencias subjetivas profundamente influenciadas por el contexto cultural y social. El enfoque permite destacar no solo las emociones y percepciones de las autoras, sino también los retos de las narrativas históricas que tradicionalmente marginaron el cuerpo femenino.

Ubicada en la intersección de los estudios feministas, la psicología y la literatura, la investigación busca arrojar luz sobre la relación entre cuerpo, hormonas y creatividad, proponiendo que el cuerpo femenino no es un impedimento, sino una fuente de transformación artística. Al revalorizar las experiencias hormonales en el ámbito creativo, este trabajo ofrece una nueva perspectiva sobre cómo las mujeres transforman sus vivencias corporales en procesos artísticos, contribuyendo a un discurso más inclusivo sobre la producción literaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Hormonas y su influencia en el cuerpo femenino

Las hormonas han sido durante mucho tiempo objeto de estudio en diversos campos de la biología y la medicina, ya que su influencia en el cuerpo humano es fundamental. Sin embargo, en el contexto de la creatividad y la producción artística, la relación entre las fluctuaciones hormonales y la capacidad creativa ha sido históricamente subestimada. En el caso de las mujeres, los cambios hormonales que experimentan a lo largo de su ciclo de vida –menarquia, ciclos menstruales, embarazo, lactancia y menopausia– no solo afectan su fisiología, sino que también tienen un impacto significativo en sus emociones, percepciones y en su forma de interactuar con el mundo, lo que, a su vez, puede influir en su proceso creativo.

Las hormonas sexuales femeninas, especialmente los estrógenos y la progesterona, desempeñan un papel esencial tanto en las funciones reproductivas como en la regulación emocional. Estudios recientes han demostrado que los estrógenos, además de regular el ciclo menstrual, influyen directamente en el cerebro, impactando en áreas relacionadas con la memoria, el estado de ánimo y la toma de decisiones. Asimismo, los progestágenos modulan

procesos cognitivos y emocionales, incluida la respuesta al estrés y el estado de ánimo (Bencker et al., 2025), lo que puede favorecer la plasticidad cerebral y la capacidad de adaptarse a nuevos estímulos, entre ellos la creatividad. Por su parte, la progesterona, cuya concentración aumenta considerablemente durante la segunda mitad del ciclo menstrual y el embarazo, se ha asociado con sensaciones de calma y bienestar, aunque también con síntomas premenstruales como irritabilidad y tristeza, que pueden influir en el proceso creativo. Investigaciones recientes (Servin-Barthet et al., 2023) han revelado que, durante el embarazo, el cerebro femenino experimenta cambios significativos en su estructura. Estos cambios, impulsados por el aumento de hormonas sexuales, parecen mejorar la conexión con experiencias sociales, lo que podría enriquecer la creatividad en esta etapa de la vida.

Desde un enfoque histórico, Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo* (1949), argumentó que el cuerpo femenino ha sido visto tradicionalmente como un obstáculo para la creación intelectual. Para De Beauvoir, la mujer está «atrapada» en su biología, ya que su cuerpo, particularmente sus ovarios y útero, se convierten en un «destino» que la limita. Según esta visión, la biología femenina y sus fluctuaciones hormonales restringen la capacidad de las mujeres para participar plenamente en el ámbito intelectual y creativo, ya que están condicionadas por los ciclos reproductivos, los embarazos y la maternidad. Esta percepción histórica ha contribuido a la marginación de las mujeres en los campos de la literatura y el arte, imponiendo una visión en la que las escritoras, al igual que las artistas, debían «superar» su biología para poder crear.

Sin embargo, investigaciones contemporáneas en neurociencia y psicología sugieren que esta visión reduccionista del cuerpo femenino y sus hormonas como un «obstáculo» para la creación debe ser reevaluada. En lugar de considerar las fluctuaciones hormonales como limitaciones, los estudios recientes proponen que los cambios hormonales pueden actuar como catalizadores emocionales y cognitivos, intensificando la percepción y potenciando la creatividad en momentos específicos del ciclo hormonal. Por ejemplo, estudios como los de Sherwin (2003) sobre la relación entre los niveles de estrógenos y la función cognitiva en las mujeres muestran que los niveles altos de estrógenos, característicos de la fase folicular del ciclo

menstrual, pueden mejorar la capacidad verbal y la memoria, habilidades cruciales en la escritura creativa.

Además, estudios sobre la relación entre la menstruación y la creatividad sugieren que, para algunas mujeres, la fase lútea del ciclo, marcada por un aumento de la progesterona y la disminución de los estrógenos, puede coincidir con una mayor introspección y sensibilidad emocional. Estas cualidades, aunque tradicionalmente consideradas «síntomas negativos» del síndrome premenstrual, pueden ofrecer a las escritoras una conexión más profunda con sus emociones y experiencias, lo que potencia su capacidad para crear obras literarias intensas y emocionalmente complejas. Según la investigación de Krug y Mikayama (1994), las fluctuaciones hormonales en el ciclo menstrual influyen en el pensamiento creativo, especialmente en las habilidades verbales y figurativas, que podrían estar favorecidas durante esta etapa. Los resultados sugieren que los cambios emocionales y hormonales asociados al ciclo menstrual pueden desempeñar un papel relevante en la expresión creativa.

2.2. La biología y la creatividad femenina

El enfoque contemporáneo de la neurociencia y los estudios sobre la creatividad retan la concepción de esta última como un proceso puramente intelectual. En lugar de considerar la mente y el cuerpo como entidades separadas, investigaciones recientes sugieren que las emociones y el estado físico del cuerpo son fundamentales para la creación artística. Según Damasio (1994), las emociones no solo son respuestas automáticas del cuerpo, sino que también juegan un papel crucial en la toma de decisiones y en los procesos cognitivos superiores, incluidos aquellos relacionados con la creatividad. Esto sugiere que las fluctuaciones hormonales, que afectan directamente las emociones, pueden tener un impacto significativo en el impulso creativo.

Un ejemplo de lo anterior es cómo los cambios hormonales asociados con el embarazo y la maternidad pueden afectar la creatividad. Durante el embarazo, los niveles de progesterona y estrógenos aumentan considerablemente. Esto provoca cambios emocionales profundos en las mujeres. Aunque históricamente los cambios han sido vistos como «distracciones» o impedimentos para la creación intelectual, escritoras como Adrienne Rich,

en su libro *Of Woman Born* (1976), han argumentado que la experiencia física del embarazo y la maternidad puede ser una fuente de inspiración profunda para la creación literaria. Desde esta perspectiva, las variaciones hormonales asociadas con estas fases de la vida femenina no son limitaciones, sino catalizadores que pueden intensificar la conexión emocional de las escritoras con sus obras.

Así, lejos de ser una barrera, el cuerpo femenino emerge como un intermediario entre la biología y la creatividad. Este enfoque interdisciplinario, al integrar hallazgos psicológicos con las reflexiones de autoras como Rich, reafirma que los cambios hormonales pueden actuar como detonantes de una mayor introspección y pulsión creativa, destacando la compleja interrelación entre cuerpo, emociones y procesos artísticos.

2.3. La pulsión creativa y los estados hormonales

El concepto de «pulsión creativa» ha sido un tema central en los estudios de creatividad, en los que se busca entender los factores que impulsan a una persona a crear. En el contexto de este estudio, la pulsión creativa se refiere a un impulso emocional intenso que lleva a las escritoras a producir arte literario, y este impulso puede estar profundamente influido por los estados hormonales del cuerpo femenino. A lo largo del ciclo de vida de una mujer, las fluctuaciones hormonales alteran su fisiología, emociones y percepción, lo que puede afectar tanto positiva como negativamente su capacidad para crear.

Definición y perspectivas históricas

El término «pulsión», desde una perspectiva psicológica, ha sido utilizado para describir fuerzas internas que impulsan a las personas a actuar o crear. En el campo de la literatura, la pulsión creativa se ha interpretado como ese impulso interno que obliga a los autores y autoras a plasmar sus ideas en palabras, a menudo sin una explicación consciente de por qué lo hacen. Esta pulsión ha sido conceptualizada como una especie de «necesidad biológica» de crear, similar a otras necesidades humanas, como el hambre o el sueño.

Desde una perspectiva biológica, la pulsión creativa puede estar vinculada con las fluctuaciones hormonales, que afectan directamente los centros

emocionales del cerebro. Las hormonas sexuales, como los estrógenos y la progesterona, son conocidas por tener efectos directos sobre la neuroquímica cerebral, regulando el estado de ánimo, la percepción emocional y la respuesta al estrés. En particular, los niveles de estrógenos están relacionados con una mayor actividad en el hipocampo y la corteza prefrontal, áreas clave del cerebro asociadas con la memoria y la toma de decisiones, funciones que son cruciales para la escritura creativa. Según Hampson y Morley (2013), el aumento de los estrógenos durante la fase folicular del ciclo menstrual está asociado con una mejora en las habilidades verbales y en la creatividad verbal. Estas habilidades son fundamentales para la creación literaria, lo que sugiere que los cambios hormonales pueden potenciar la capacidad creativa durante ciertos momentos del ciclo menstrual.

Pulsión creativa en la fase menstrual

Durante la menstruación, las fluctuaciones hormonales generan una serie de cambios emocionales que pueden tener un impacto directo en la producción creativa de las mujeres. La fase menstrual del ciclo se caracteriza por una caída en los niveles de estrógenos y progesterona, lo que puede afectar tanto el estado de ánimo como la energía física. Sin embargo, algunas escritoras describen que, durante la menstruación, experimentan una mayor conexión emocional con su escritura, debido a un estado de introspección más profundo. Esto sugiere que, aunque los síntomas físicos de la menstruación, como el cansancio o el dolor, pueden ser limitantes, las emociones intensas asociadas con esta fase pueden actuar como un detonante para la creatividad literaria.

Los estudios sobre la relación entre la menstruación y la creatividad son limitados, pero algunas investigaciones han propuesto que las fases hormonales pueden amplificar las emociones, lo que a su vez intensifica la conexión emocional con la escritura. Según Farage et al. (2009), la fase lútea (pre-menstrual), caracterizada por el aumento de la progesterona, está asociada con cambios en el estado de ánimo y en la percepción emocional. Estos cambios, aunque comúnmente percibidos como negativos (por ejemplo, irritabilidad o ansiedad), pueden ser utilizados por las escritoras para canalizar emociones profundas en sus obras.

Pulsión creativa y embarazo

El embarazo representa otro estado hormonal que tiene un impacto significativo en la pulsión creativa de las escritoras. Durante el embarazo, los niveles de estrógenos y progesterona aumentan considerablemente, lo que provoca cambios profundos en las emociones y la percepción de las mujeres. A menudo, el embarazo es descrito como una fase de intensificación emocional, donde las escritoras se sienten más conectadas con sus cuerpos y con la experiencia de la vida que están gestando. En términos creativos, esta experiencia física puede transformarse en un motor poderoso para la producción literaria.

En el libro *Maternidad y creación* de Davies (1995) diversas escritoras reflexionan sobre cómo la experiencia de la maternidad actúa como un motor para la pulsión creativa. A lo largo del texto, se evidencia cómo la necesidad de escribir emerge profundamente vinculada al relato de la maternidad, transformando esta experiencia vital en una fuente de inspiración y una plataforma para explorar nuevas formas de expresión artística. Estas narrativas confirman que la maternidad, lejos de ser un impedimento, puede convertirse en un catalizador que amplifica la conexión entre las emociones y el proceso creativo.

Desde el punto de vista biológico, los altos niveles de progesterona durante el embarazo generan sentimientos de calma y bienestar, lo que puede ayudar a las escritoras a concentrarse en su trabajo. No obstante, el embarazo también puede venir acompañado de desafíos físicos, como el cansancio y las náuseas, que pueden dificultar el proceso creativo.

Pulsión creativa y menopausia

Finalmente, la menopausia, marcada por una disminución significativa en los niveles de estrógenos y progesterona, es otro estado hormonal que tiene un impacto en la pulsión creativa de las mujeres. Aunque tradicionalmente la menopausia ha sido vista como una fase de declive tanto físico como emocional, la desaparición de los ciclos menstruales y los síntomas asociados con el síndrome premenstrual pueden liberar a las mujeres de las fluctuaciones emocionales mensuales, lo que les permite concentrarse más plenamente en su trabajo creativo.

La escritora española Rosa Montero (citado en Montejo, 2022) ha descrito la menopausia como un «renacimiento» para su escritura. Según Montero, la ausencia de los ciclos hormonales le permitió concentrarse más plenamente en su obra y escribir con mayor libertad y enfoque. Esto sugiere que, para algunas mujeres, la menopausia no es una fase de pérdida, sino una oportunidad para redescubrir su pulsión creativa. Aunque la relación entre menopausia y creatividad ha sido menos explorada desde una perspectiva científica, testimonios como el de Montero destacan cómo ciertas mujeres encuentran en esta etapa un momento de transformación personal y artística, liberadas de las exigencias físicas y emocionales asociadas a los ciclos hormonales.

2.4. Entorno sociocultural y creatividad femenina

La creatividad femenina no puede analizarse únicamente desde una perspectiva biológica o individual. Está profundamente influida por el entorno sociocultural en el que las mujeres viven y crean. Las expectativas sobre el género, los roles que se les asignan a las mujeres, y las estructuras de poder históricamente dominadas por hombres han moldeado la forma en que la creatividad femenina ha sido percibida y valorada a lo largo del tiempo.

El contexto cultural como determinante de la creatividad

A lo largo de la historia, las mujeres han sido sistemáticamente excluidas de los espacios de producción artística e intelectual, no solo debido a barreras institucionales, sino también a través de la construcción de narrativas culturales que las relegan al ámbito doméstico y las responsabilizan de la maternidad y el cuidado. El patriarcado ha sido un sistema dominante que ha dictado qué temas son dignos de ser abordados en el arte y la literatura, y qué voces merecen ser escuchadas. Las experiencias femeninas, incluidos los aspectos relacionados con el cuerpo y las emociones, han sido en gran medida marginadas, cuando no directamente ignoradas.

El silenciamiento de la voz femenina tiene profundas raíces en la historia de la literatura. Desde los inicios de la tradición literaria occidental, las mujeres han sido representadas como figuras pasivas, sujetas a las estructuras patriarcales. Un ejemplo claro es Penélope en *La Odisea* de Homero. Durante

veinte años, Penélope teje y desteje un sudario, lo que simboliza su ingenio, pero también su sumisión a un rol doméstico. Incluso en un momento crucial, cuando intenta hablar, su hijo, Telémaco, la manda callar con la frase: «Madre, vete a tu habitación y ocúpate de tus labores; la palabra es cosa de los hombres». Este acto refuerza cómo la narrativa clásica restringía a las mujeres al ámbito privado, negándoles participación en los asuntos públicos y creativos.

Este modelo de silenciamiento se ha repetido a lo largo de la historia de la literatura. Como argumentan las críticas literarias feministas Sandra Gilbert y Susan Gubar en *La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX* (1998), las mujeres han sido representadas como «ángeles en la casa», figuras sometidas a roles de sacrificio y abnegación. Esto ha condicionado no solo la representación de las mujeres en la literatura, sino también cómo las propias escritoras han sido percibidas y valoradas. Las mujeres han sido obligadas a crear en un entorno que las ha excluido de los espacios de poder literario, y sus voces han sido sistemáticamente relegadas a la periferia.

Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo* (1949), argumentó que las mujeres han sido históricamente reducidas a su biología, vistas únicamente como seres destinados a la reproducción y a la maternidad. Esta reducción ha limitado el acceso de las mujeres al campo de la creación literaria y artística, al tiempo que ha reforzado la idea de que las emociones y los ciclos hormonales las hacen «incapaces» de participar en el ámbito intelectual. En lugar de ser reconocidas como creativas, las mujeres han sido valoradas por su capacidad de reproducción y su dedicación a los hijos, lo que ha condicionado profundamente su acceso a los espacios creativos.

Las expectativas sociales y los roles de género en la creatividad femenina

Los roles de género asignados culturalmente han dictado qué comportamientos y actividades son apropiados para las mujeres, lo que ha limitado el tipo de arte que se espera que creen. A menudo, las mujeres han sido empujadas hacia géneros *femeninos* de la literatura, como la poesía o la narrativa sentimental, que se perciben como una extensión de sus *naturales* habilidades emocionales y maternas. Esta construcción sociocultural ha generado

tensiones entre la identidad femenina, las expectativas sociales y el deseo de muchas escritoras de abordar temas más diversos en su obra literaria.

El contexto histórico también ha desempeñado un papel crucial en estas limitaciones. Durante siglos, la representación de las mujeres en la esfera artística estuvo condicionada por su acceso restringido a la educación formal y a los círculos intelectuales, perpetuando una narrativa en la que su contribución creativa era vista como secundaria o confinada a ámbitos de menor prestigio. Por ejemplo, muchas mujeres fueron encasilladas en la literatura infantil, un género históricamente subestimado a pesar de su profundo impacto cultural y educativo, o en trabajos editoriales sin reconocimiento, como la corrección de textos o la escritura anónima para publicaciones colectivas. Virginia Woolf, en *Una habitación propia* (1929), denunció esta exclusión al enfatizar la necesidad de espacio –físico, económico y simbólico– para que las mujeres pudieran crear libremente, destacando que la creatividad femenina siempre ha estado en lucha contra un sistema diseñado para silenciarla.

Por otra parte, las emociones reprimidas por las normas de género, como la ira, el deseo o el duelo, han demostrado ser fuentes poderosas de inspiración cuando las escritoras las transforman en arte. Sylvia Plath en *La campana de cristal* (1998) ejemplifica cómo estas emociones, habitualmente consideradas inadecuadas para las mujeres, pueden ser reconvertidas en una poética intensa y transgresora. En este sentido, la creatividad femenina no solo desafía las expectativas impuestas, sino que también propone nuevas maneras de entender la identidad, las emociones y el arte desde una perspectiva que reclama el espacio legítimo de las mujeres como creadoras.

La creatividad femenina, por tanto, no puede ser analizada sin tener en cuenta las barreras culturales y sociales que las mujeres enfrentan. Las fluctuaciones hormonales y las emociones que activan están atravesadas por las narrativas sociales que dictan cómo las mujeres deben comportarse, expresarse y crear. Sin embargo, las limitaciones pueden ser un revulsivo para transformar las emociones en un acto de resistencia cultural. Muchas escritoras han utilizado sus experiencias emocionales y hormonales para desafiar las expectativas culturales, creando obras que cuestionan las narrativas dominantes sobre el cuerpo femenino, la maternidad y la creatividad.

En este sentido, el entorno sociocultural influye no solo en la forma en que las mujeres experimentan sus cuerpos y su creatividad, sino también en cómo sus obras son recibidas y valoradas por el público y la crítica.

Perspectivas interseccionales: cultura, género y creatividad

Es importante también tener en cuenta una perspectiva interseccional al analizar la creatividad femenina. El género no es la única dimensión que influye en cómo las escritoras experimentan y expresan su creatividad. Factores como la clase social, la raza y la sexualidad también juegan un papel crucial en cómo se estructuran las experiencias creativas de las mujeres. Las escritoras de contextos marginalizados, en particular, enfrentan barreras adicionales, tanto en términos de acceso a oportunidades creativas como en la recepción de sus obras. Estas barreras se agravan por las expectativas culturales que rodean la feminidad y la creatividad, y por cómo se espera que las mujeres, en particular las mujeres de color o de clases trabajadoras, representen sus cuerpos y sus experiencias emocionales.

En este sentido, la creatividad femenina no solo es una respuesta a las fluctuaciones hormonales, sino también una respuesta a las opresiones estructurales que las mujeres enfrentan en su vida cotidiana.

2.5. Hormonas y mente: un enfoque interdisciplinario

El enfoque interdisciplinario entre la neurociencia, la psicología, la biología y los estudios de género revela cómo el cuerpo femenino actúa como un agente dinámico en la creación literaria, en lugar de ser un mero receptor pasivo de procesos hormonales. Las fluctuaciones hormonales no deben entenderse únicamente como condicionantes biológicos, sino como estímulos que potencian emociones intensas y percepciones profundas. Estas vivencias, en muchos casos, se convierten en un recurso creativo que conecta a las escritoras con los aspectos más íntimos y universales de la experiencia humana, dejando huella en sus obras (Damasio, 1994).

Esta perspectiva desafía las concepciones tradicionales sobre la creatividad femenina, que históricamente han marginado la influencia del cuerpo en los procesos intelectuales. Al replantear las hormonas como elementos transformadores y no limitantes, se abren nuevos caminos para entender

cómo las mujeres experimentan picos de creatividad en momentos de cambios hormonales significativos. Estudios recientes sobre la plasticidad cerebral destacan cómo estas transiciones potencian la conexión entre cuerpo y mente, fortaleciendo las capacidades emocionales y cognitivas involucradas en la producción artística (Damasio, 1994; Rich, 1976).

3. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es explorar en profundidad las experiencias subjetivas de las escritoras en relación con los cambios hormonales y su influencia en la pulsión creativa. La metodología seleccionada reconoce la importancia de la subjetividad y el contexto socio-cultural, lo que permite captar la complejidad de cómo las mujeres experimentan su cuerpo y su proceso creativo en diferentes etapas hormonales.

3.1. Diseño de la investigación

El estudio sigue un enfoque feminista, que pone de relieve la intersección entre el cuerpo, el género y la cultura. Este marco rechaza la noción de objetividad pura, reconociendo la importancia de las experiencias personales en la construcción del conocimiento (Harding, 1987). El enfoque feminista fue esencial para estudiar la relación entre hormonas, cuerpo y creatividad, permitiendo capturar las interpretaciones individuales de las escritoras sobre su proceso creativo en función de sus ciclos hormonales.

3.2. Selección de la muestra

Se realizaron entrevistas a 39 escritoras españolas, seleccionadas mediante un muestreo intencionado y teórico de edades comprendidas entre los 28 y los 69 años (media 46). La muestra incluyó diversidad en términos de edad, etapa de vida hormonal (menstruación, embarazo, menopausia), género literario (poesía, novela, ensayo) y trayectoria profesional. Este enfoque permitió garantizar que las participantes aportaran una amplia gama de experiencias y percepciones sobre cómo los cambios hormonales influyen en su creatividad.

Las participantes se clasificaron en tres grupos principales según su etapa vital y estado hormonal predominante:

- Mujeres en etapa reproductiva activa (18-45 años, n=17)
- Mujeres en perimenopausia (46-55 años, n=8)
- Mujeres posmenopáusicas (más de 55 años, n=14)

Si bien los grupos no presentan una distribución numérica equitativa, la heterogeneidad de la muestra permitió captar una amplia diversidad de relatos. Este enfoque cualitativo se centró en profundizar en las percepciones individuales de las escritoras respecto a los efectos de los ciclos menstruales, el embarazo y la menopausia en sus procesos creativos. La riqueza de estos testimonios proporciona un marco comprensivo para analizar cómo estas experiencias hormonales son interiorizadas y utilizadas como motores creativos.

La decisión de priorizar la diversidad sobre la paridad numérica responde al objetivo de explorar la subjetividad y complejidad de cada etapa vital y hormonal. Si bien un equilibrio en la muestra habría favorecido la representatividad estadística, la metodología seleccionada se alinea con la naturaleza exploratoria del estudio.

3.3. Entrevistas semiestructuradas

El método de recolección de datos consistió en entrevistas semiestructuradas, una técnica ideal para profundizar en las experiencias personales. Las entrevistas, que duraron entre 60 y 90 minutos, se realizaron en persona o por videoconferencia, y se centraron en tres temas clave: (1) la percepción del cuerpo y las emociones durante las fases hormonales, (2) cómo estas fases influyen en la capacidad creativa, y (3) la relación entre la experiencia personal, el contexto cultural y la escritura. Esta metodología flexible permitió a las escritoras compartir sus experiencias narrativas en torno a la menstruación, el embarazo y la menopausia.

3.4. Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas y codificadas utilizando un enfoque de análisis temático (Braun y Clarke, 2006). El análisis temático facilitó la identificación de patrones y temas recurrentes, como *cuerpo* y *creatividad*, *ciclos hormonales como detonantes emocionales* y *menopausia como renacimiento creativo*. El proceso de codificación constó de dos fases: una inicial

de codificación abierta para identificar temas emergentes, seguida de una codificación axial para agruparlos en categorías más amplias. Este enfoque permitió capturar la diversidad y complejidad de las respuestas de las participantes.

3.5. Enfoque feminista y reflexividad

El enfoque feminista de este estudio se centró en crear un espacio de confianza en el que las escritoras pudieran reflexionar sobre sus propias experiencias. La investigadora reconoció su propia posición en relación con las participantes, asegurando que sus voces fueran escuchadas y representadas de manera equitativa. La reflexividad fue clave para garantizar que la interacción entre la investigadora y las participantes respetara la subjetividad de las escritoras.

3.6. Limitaciones

Este estudio tiene limitaciones inherentes al enfoque cualitativo y subjetivo, lo que reduce la replicabilidad exacta del mismo. No se realizó un cálculo formal del tamaño de la muestra debido al carácter exploratorio del estudio. Asimismo, se reconoce que las respuestas de las participantes pueden estar influenciadas por sus propias narrativas personales y contextos culturales.

4. RESULTADOS

El análisis de las entrevistas con las 39 escritoras revela una compleja y variada relación entre los cambios hormonales y la pulsión creativa. Aunque no se identifican relaciones causales directas, las escritoras describen cómo las fluctuaciones hormonales afectan tanto su bienestar emocional como su capacidad para crear. Los hallazgos sugieren que los estados hormonales pueden actuar como detonantes que intensifican la conexión emocional con la escritura, pero también pueden representar un obstáculo cuando los síntomas físicos y emocionales son severos. A continuación, se presentan los resultados detallados según los principales estados hormonales explorados: la menstruación, el embarazo, la maternidad y la menopausia.

4.1. Percepción subjetiva y hormonas

Uno de los hallazgos clave es que la percepción subjetiva de las escritoras sobre sus cuerpos y hormonas desempeña un papel central en cómo experimentan su creatividad. Para muchas de ellas, las fluctuaciones hormonales no son vistas como simples procesos biológicos, sino como experiencias emocionales complejas que afectan su relación con la escritura. Aproximadamente el 65% de las escritoras entrevistadas señalaron que los momentos hormonales clave influyen directamente en su creatividad, con especial énfasis en los estados emocionales intensificados durante el síndrome premenstrual y la menstruación.

Por ejemplo, una de las escritoras describió su experiencia con el síndrome premenstrual como un «torbellino emocional» que, aunque agotador, le permitía conectarse con sentimientos más profundos que de otro modo no exploraría en su escritura. Esta conexión emocional a menudo resultaba en la creación de textos poéticos más íntimos y viscerales, donde las emociones más intensas se canalizaban hacia la página.

4.2. Síndrome premenstrual y menstruación

El síndrome premenstrual (SPM) y la menstruación son momentos en los que muchas escritoras experimentan una mayor conexión con sus emociones, lo que en algunos casos potencia su creatividad. Para el 65% de las escritoras entrevistadas, el síndrome premenstrual se asocia con una introspección profunda y una necesidad de expresar lo que sienten a través de la escritura. En estos momentos, la vulnerabilidad emocional se convierte en una herramienta que facilita la creación, especialmente en géneros como la poesía y el ensayo personal, donde la conexión emocional es esencial.

Una escritora relató: «Mi piel se llena de granitos alrededor de la ovulación y mi periodo. Tengo el temperamento corto, estoy al borde de las lágrimas y me siento deprimida. Una cosa fantástica: acabo de descubrir que escribo poesía justo antes de que llegue mi periodo. Me siento creativa en ese momento» (Montejo, 2022). Este testimonio ilustra cómo las emociones intensificadas antes de la menstruación pueden ser canalizadas hacia una producción literaria significativa.

Sin embargo, el 25% de las escritoras también señaló que los síntomas físicos asociados con la menstruación, como el dolor y la fatiga, afectan negativamente su productividad creativa. Una escritora comentó que, durante los días más intensos de su menstruación, le resultaba difícil concentrarse en su trabajo debido a la «niebla mental» y el agotamiento físico, lo que prolongaba los plazos de entrega y disminuía su capacidad para producir de manera constante.

A pesar de estos desafíos físicos, muchas escritoras también mencionaron que los momentos de mayor introspección emocional durante la menstruación les permitían profundizar en temas difíciles, lo que enriquecía su trabajo literario. En particular, el uso de la escritura como una forma de procesar el dolor menstrual fue destacado como un mecanismo creativo por varias entrevistadas.

4.3. Embarazo y maternidad

El 72% de las participantes (n=28) había experimentado al menos un embarazo, y el 40% de ellas lo vinculó con cambios significativos en su percepción creativa. El embarazo fue descrito como un periodo de intensa introspección y conexión emocional, aspectos que influyeron tanto en la elección de temáticas como en los estilos literarios adoptados. Varias escritoras destacaron cómo las emociones intensificadas durante esta etapa facilitaron la construcción de personajes más complejos y fomentaron la exploración de narrativas profundamente personales.

Estos testimonios subrayan que los cambios hormonales asociados con la menstruación, el embarazo y la menopausia no deben considerarse limitaciones, sino catalizadores que intensifican la conexión emocional de las escritoras con sus obras. En particular, el embarazo emergió como una etapa transformadora, caracterizada por un aumento de la introspección y una sensibilidad emocional que se tradujeron en una mayor profundidad creativa.

Una de las participantes compartió: «Con la niña número dos me dio por escribir. Siempre me ha gustado y de una manera u otra siempre lo he hecho, pero mientras estuve embarazada era como un vicio. Se me ocurrían historias a cada momento que apuntaba en cualquier parte y, cuando me disponía a escribirlas, el boli iba solo por el papel y solo se detenía cuando

acababa el relato» (Montejo, 2022). Este relato refleja cómo el embarazo puede intensificar la pulsión creativa, transformando las emociones y vivencias en material literario.

Para muchas escritoras, el embarazo no solo representó una transformación en su creatividad, sino también un replanteamiento de la relación entre cuerpo y mente. Este periodo marcó un punto de inflexión en su escritura, al abrir nuevas posibilidades narrativas y proporcionarles un enfoque más introspectivo que integraba la experiencia física y emocional de manera más consciente en sus obras. Las emociones experimentadas durante este periodo amplificaron su capacidad para abordar estilos literarios más íntimos, incorporando una mirada más subjetiva y reflexiva.

En resumen, el embarazo no solo actuó como un catalizador de la creatividad, sino también como una herramienta para explorar nuevas formas de narrar, que conjugaba las preocupaciones universales con los desafíos personales, en un proceso que reafirmaba la conexión entre lo emocional y lo literario.

4.4. Menopausia y renacimiento creativo

El 75% de las escritoras menopáusicas entrevistadas describieron la menopausia como una etapa de «renacimiento creativo». Al reducirse las fluctuaciones hormonales y cesar los ciclos menstruales, muchas escritoras expresaron que se sentían más libres y capaces de concentrarse plenamente en su trabajo. Una escritora comentó que, después de años de lidiar con los síntomas del síndrome premenstrual, la ausencia de estos ciclos le permitió alcanzar una mayor productividad y enfoque en sus proyectos de escritura.

Una de las participantes señaló: «La menopausia fue una liberación. Se acabaron los dolores de cabeza. Antes tenía muchas jaquecas e incluso me habían hecho escáneres, pero esas jaquecas desaparecieron con la menopausia, así que ¡bienvenida!». El testimonio refleja cómo la menopausia, al reducir los síntomas físicos relacionados con los ciclos menstruales, permitió a las escritoras concentrarse más en su trabajo y trabajar con más fluidez.

Para algunas mujeres, la menopausia marcó una nueva fase de liberación física y emocional. Una entrevistada relató que, después de la menopausia, su escritura se volvió más audaz y exploró temas que antes evitaba, como el

envejecimiento y la muerte. Esto sugiere que la menopausia, lejos de ser vista como una fase de declive, puede ser una oportunidad para que las escritoras experimenten una nueva energía creativa, sin las distracciones físicas y emocionales que caracterizan los ciclos hormonales anteriores.

Estos hallazgos ilustran cómo la experiencia subjetiva del envejecimiento puede transformar la relación entre cuerpo y creatividad. Según las participantes, la menopausia permitió a muchas desvincularse de las presiones asociadas a la etapa reproductiva, centrándose plenamente en su trabajo artístico. Este proceso, descrito como un momento de introspección consciente, facilitó una conexión más profunda con sus intereses literarios y narrativos.

Además, varias escritoras mencionaron que la menopausia les permitió reflexionar más profundamente sobre el paso del tiempo y su lugar en el mundo literario. Este cambio no solo involucró aspectos biológicos, sino también emocionales y sociales, siendo percibido como una fase de auto-descubrimiento y reinención creativa. En este sentido, los resultados se alinean con los planteamientos de Damasio (1994), que señalan cómo los estados emocionales y la estabilidad mental influyen directamente en los procesos cognitivos superiores, y con Adrienne Rich (1976), quien destacó el potencial transformador de las experiencias asociadas al envejecimiento y al cuerpo femenino.

4.5. Diferencias generacionales en la percepción hormonal

El estudio también reveló diferencias generacionales en cuanto a la percepción del impacto de las hormonas en la creatividad. Las escritoras más jóvenes tienden a estar más abiertas a discutir la influencia de sus hormonas en su producción literaria, reconociendo que los ciclos hormonales afectan tanto su capacidad para escribir como los temas que abordan en su obra. Una escritora joven comentó: «Mis hormonas son parte de quién soy como escritora. No puedo separar mi cuerpo de mi mente, y eso se refleja en mi escritura».

Por otro lado, muchas escritoras de generaciones anteriores consideran que los cambios hormonales no tienen un impacto significativo en su capacidad para crear. Estas diferencias generacionales pueden estar relacionadas

con un cambio cultural en la aceptación y reconocimiento del cuerpo femenino como una parte integral de la experiencia creativa. Mientras que las escritoras más jóvenes han crecido en un contexto cultural más abierto a la exploración de la feminidad y el cuerpo, las autoras de generaciones anteriores a menudo tuvieron que navegar en un entorno literario que valoraba la objetividad y la racionalidad por encima de las emociones y la experiencia corporal.

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha revelado que los cambios hormonales influyen de manera significativa en la pulsión creativa de las escritoras, aunque esta influencia varía considerablemente según la percepción subjetiva de cada una y el contexto sociocultural en el que desarrollan su obra. A través de entrevistas con 39 escritoras españolas, se ha constatado que las fluctuaciones hormonales –particularmente en los momentos de la menstruación, el embarazo y la menopausia– no solo afectan la capacidad creativa de manera física y emocional, sino que también se vinculan estrechamente con las percepciones culturales sobre el cuerpo femenino y la creación literaria.

Uno de los hallazgos más destacados es que la subjetividad desempeña un papel crucial en la relación entre hormonas y creatividad. Las escritoras no experimentan de manera uniforme los efectos de los cambios hormonales, sino que interpretan estos procesos biológicos desde una lente profundamente personal y matizada. Para algunas, los cambios hormonales son vistos como detonantes emocionales que intensifican su capacidad para conectar con sus sentimientos y expresar esos estados a través de la escritura. Para otras, los síntomas físicos asociados a estos cambios representan un obstáculo para la productividad, afectando su concentración y energía.

Creatividad como conexión con el cuerpo

El estudio sugiere que la creatividad femenina está intrínsecamente conectada con la experiencia corporal. Las escritoras que participaron en este estudio hablaron de la escritura como un acto que no puede separarse de su cuerpo y de las emociones que emergen durante los ciclos hormonales. Este hallazgo desafía la noción tradicional de que la creatividad es una actividad

puramente cerebral o intelectual, desconectada de la biología. En cambio, para muchas escritoras, la creatividad surge precisamente de los estados emocionales más intensos, que a menudo están vinculados a cambios hormonales significativos.

La idea de que el cuerpo y la mente están profundamente entrelazados está en línea con las teorías contemporáneas de la neurociencia, la psicología y los estudios feministas. Damasio (1994) ha propuesto que las emociones y las decisiones cognitivas están profundamente interconectadas, sugiriendo que el cuerpo juega un papel esencial en la forma en que experimentamos el mundo y, por ende, en cómo creamos. En este contexto, los cambios hormonales no son simplemente una función biológica, sino un mecanismo que conecta a las escritoras con su mundo emocional, lo que impulsa su necesidad de expresarse creativamente.

Desafíos y obstáculos creativos

A pesar de esta conexión entre hormonas y creatividad, no todas las escritoras entrevistadas perciben los cambios hormonales como una fuerza positiva. Un 25% de las participantes mencionaron que los síntomas físicos y emocionales de la menstruación o la menopausia afectaron negativamente su capacidad para concentrarse y escribir. Estos hallazgos subrayan la importancia de reconocer que la experiencia creativa femenina está marcada por tensiones entre el cuerpo y la mente. Los cambios hormonales pueden ser, para algunas escritoras, una fuente de frustración y limitación, especialmente cuando los síntomas físicos interfieren con la productividad o la claridad mental necesaria para el proceso de escritura.

Además, el contexto sociocultural desempeña un papel crucial en cómo las escritoras interpretan y viven sus cuerpos. En sociedades donde los síntomas hormonales y la fisiología femenina son estigmatizados o minimizados, las mujeres pueden sentir una mayor presión para ocultar o reprimir sus experiencias corporales, lo que limita su capacidad para integrarlas plenamente en su proceso creativo. Sin embargo, en contextos donde el cuerpo femenino y sus fluctuaciones son aceptados como parte integral de la identidad de la mujer, las escritoras pueden sentirse más libres para explorar y expresar estas experiencias a través de su obra literaria.

Generaciones y cambios culturales

El estudio también destaca las diferencias generacionales en la percepción de la relación entre hormonas y creatividad. Las escritoras más jóvenes, que han crecido en un contexto cultural más abierto a la exploración de la feminidad y la experiencia corporal, tienden a aceptar y reconocer más fácilmente la influencia de sus hormonas en su creatividad. Este cambio generacional sugiere que, a medida que los discursos sobre el cuerpo femenino y la creatividad se hacen más inclusivos y comprensivos, las escritoras futuras podrían estar mejor posicionadas para aprovechar los cambios hormonales como una fuente de inspiración creativa, en lugar de verlos como un obstáculo.

Por otro lado, muchas escritoras de generaciones anteriores, que crecieron en un entorno literario más rígido y patriarcal, han tenido que disociar la creatividad de sus cuerpos. Para estas escritoras, los cambios hormonales han sido ignorados o negados como parte del proceso creativo, lo que refleja una historia de marginación de la experiencia femenina en el ámbito literario. A medida que las percepciones culturales cambian, es posible que veamos una mayor apertura hacia la exploración de la creatividad femenina en todas sus formas, reconociendo que el cuerpo y la mente están profundamente conectados.

Implicaciones futuras

Esta investigación tiene importantes implicaciones para futuras investigaciones sobre la creatividad femenina y el cuerpo. En primer lugar, se subraya la necesidad de continuar explorando la relación entre los estados hormonales y la producción artística en distintos contextos culturales, para comprender mejor cómo los factores socioculturales condicionan la percepción de las mujeres sobre su cuerpo y su creatividad.

En segundo lugar, es esencial que los estudios futuros incorporen una perspectiva interseccional más amplia. Aunque este estudio se centró en escritoras españolas, sería valioso ampliar la investigación para incluir a mujeres de diversas etnias, clases sociales y orientaciones sexuales, lo que permitiría capturar una comprensión más rica y diversa de cómo las experiencias hormonales influyen en la creatividad femenina. Tal enfoque interseccional puede proporcionar una comprensión más completa de las

múltiples formas en que las identidades y las experiencias de las mujeres se entrelazan con su producción artística.

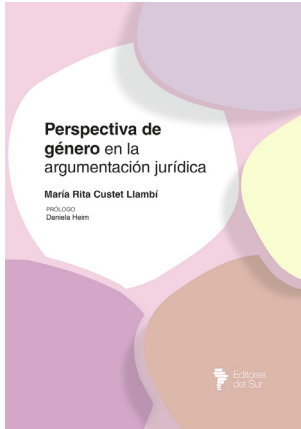
Por último, este estudio también invita a las investigadoras y los investigadores a repensar el papel del cuerpo en la creatividad de manera más general. En lugar de continuar con la dicotomía mente-cuerpo que ha dominado los estudios de creatividad, es crucial adoptar enfoques interdisciplinarios que reconozcan la interacción entre la fisiología, las emociones y la producción intelectual y artística. Los cambios hormonales pueden ser un elemento fundamental en la forma en que las mujeres experimentan y expresan su creatividad, lo que plantea nuevas preguntas sobre cómo entendemos la creación literaria y artística en general.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bencker, C., Gschwandtner, L., Nayman, S., Griksienė, R., Nguyen, B., Nater, U. M., Guennoun, R., Sundström-Poromaa, I., Pletzer, B., Bixo, M., & Comasco, E. (2025). Progestagens and progesterone receptor modulation: Effects on the brain, mood, stress, and cognition in females. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 76, 101160. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2024.101160>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.
- Davies, M. (Ed.). (1995). *Motherhood and creativity*. Routledge.
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Taurus.
- Farage, M. A., Neill, S., y MacLean, A. B. (2009). Physiological changes associated with the menstrual cycle: A review. *Obstetrical & Gynecological Survey*, 63(1), 58-72. <https://doi.org/10.1097/OGX.0b013e3181932a37>
- Gilbert, S. M., y Gubar, S. (1979). *The madwoman in the attic: The woman writer and the nineteenth-century literary imagination*. Yale University Press.
- Hampson, E., & Morley, E. E. (2013). Estradiol concentrations and working memory performance in women of reproductive age. *Psychoneuroendocrinology*, 38(12), 2897-2904. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.07.020>
- Harding, S. (1987). *Feminism and methodology: Social science issues*. Indiana University Press.

- Homero. (2008). *La Odisea* (Trad. Luis Segalá y Estalella). Cátedra.
- Krug, R. S., & Mikayama, T. (1994). Menstrual Cycle Effects on Creativity. *Creativity Research Journal*, 7(1), 1-10. [https://doi.org/10.1016/0306-4530\(94\)90056-6](https://doi.org/10.1016/0306-4530(94)90056-6).
- Montejo, J. (2022). *Hormonas femeninas y creatividad: la percepción de las escritoras de su fisiología y la pulsión creativa* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Plath, S. (1998). *La campana de cristal* (E. Rius, Trad.). Ediciones DeBolsillo. (Trabajo original publicado en 1963).
- Rich, A. (1976). *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. W. W. Norton & Company.
- Servin-Barthet, C., Martínez-García, M., Pretus, C. *et al.* (2023). The transition to motherhood: linking hormones, brain and behaviour. *Nat. Rev. Neurosci.* 24, 605-619. <https://doi.org/10.1038/s41583-023-00733-6>
- Sherwin, B. B. (2003). Estrogen and cognitive functioning in women. *Endocrine Reviews*, 24(2), 133-151. <https://doi.org/10.1210/er.2001-0016>
- Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. Hogarth Press.

III. Reviews / Reseñas



Review of / Reseña de: Custet Llambí, María Rita. *Perspectiva de género en la argumentación jurídica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): Editores del Sur, 2023. 244 pp. ISBN: 978-631-6518-16-3

SILVIA SORIANO MORENO
Universidad de Extremadura, España
silviasoriano@unex.es
<https://orcid.org/0000-0003-1295-3266>

He tenido el privilegio de escuchar a Rita Custet hablando de la metodología para la incorporación de la perspectiva de género en la labor judicial en diversas ocasiones y su trabajo y su propuesta me resultan especialmente reveladoras. Puede que la carencia de perspectiva de género en la práctica judicial habitual sea una de las cuestiones que más ha preocupado y preocupa a los feminismos jurídicos. La obra de Rita Custet, fruto de su labor cotidiana como jueza y su estudio de los feminismos jurídicos a lo largo del tiempo, viene a proponer una metodología necesaria para la incorporación de la perspectiva de género en la práctica judicial. Aunque el libro se enmarca en la realidad argentina, la autora recoge casos de otros ámbitos, así como de organismos internacionales de protección de los derechos, como la Corte Interamericana de Derechos Humanos o el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. En cualquier caso, la propuesta metodológica es completa y se presenta con una correcta explicación y ejemplos, lo que permite que pueda ser utilizada en cualquier contexto jurisdiccional de cualquier país. Por ello, el interés de presentar esta obra mediante esta reseña se basa en la

consideración de que puede tratarse de una muy buena metodología para implementar en el contexto español.

La autora de la obra es, además de docente, jueza del Tribunal de Impugnación de la Provincia de Río Negro, en Argentina. El libro parte de un capítulo introductorio en torno a la argumentación jurídica, el discurso y el androcentrismo que ha venido impregnando la cuestión.

El segundo capítulo se centra en la perspectiva de género como herramienta metodológica, afirmando que su aplicación debe incidir en todas las dimensiones del proceso jurídico: en la dimensión heurística, por cuanto abre la posibilidad de nuevas formas de indagación; en la dimensión epis-témica, ya que implica incorporar nuevos elementos para la construcción del conocimiento jurídico; en la dimensión procedimental; en la dimensión argumentativa; y en la dimensión hermenéutica, en tanto que abre la posibilidad de comprender experiencias no hegemónicas. Toma como referencia la obra de Katharine Bartlett y Daniela Heim, y así su propuesta de pautas para la argumentación jurídica feminista se va a articular en torno a las metodologías jurídicas feministas de Bartlett (1990) (la pregunta por las mujeres; razón práctica feminista; creación de conciencia) y el método de la reapropiación feminista de los derechos de las mujeres (Heim, 2016). Cada pauta irá asociada a una de estas metodologías.

Su propuesta se compone de 10 pautas que, si bien se recogen al final de la obra a modo de *check list*, no es para nada una propuesta que pueda aplicarse automáticamente y por alguien sin base formativa previa, sino que es necesario entender el porqué y el cómo de cada una de ellas, expuestas a lo largo del Capítulo III, central en la obra. Muchos organismos e instituciones han desarrollado propuestas metodológicas para la perspectiva de género en la labor judicial¹, pero en muchas ocasiones no cuentan con la explicación

1. Podemos citar como ejemplo *Criterios de equidad para una administración de justicia con perspectiva de género* (Colombia, 2011 y 2016); *Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género* (Bolivia, 2017); *Guía para Administración de Justicia con Perspectiva de Género* (Ecuador, 2018); *Bangkok General Guidance for Judges in Applying a Gender Perspective* (International Commission of Jurists, 2016); *Training Manual for Judges and Prosecutors on Ensuring Women's Access to Justice* (Consejo de Europa y Unión Europea, 2017); *Buenas prácticas para fortalecer la incorporación de la perspectiva de género en las decisiones judiciales* (Eurosocial, 2022); o el *Protocolo para juzgar con perspectiva de género* (México, 2013, 2015 y 2020). Este último es quizá el más conocido y difundido, además

y ejemplificación que este trabajo nos ofrece. A continuación, haremos una breve referencia a cada una de las pautas del decálogo:

1. Prestar atención al uso del lenguaje: esta pauta no se refiere sólo a la cuestión del uso de un lenguaje no sexista –que también–, sino a prácticas discursivas sexistas, el conocido como *misgendering* o invisibilizaciones. Aporta un glosario de términos y ejemplos concretos de sentencias.
2. Analizar la razón de la ley y los efectos de las normas y de las prácticas: consistiría en evidenciar la falsa neutralidad del derecho, los tratos diferenciados en las normas –explícitos o materiales– y también aporta ejemplos prácticos de sentencias.
3. Desenmascarar los estereotipos de género: probablemente los estereotipos de género son el principal problema de la justicia sesgada que encontramos. Toma como ejemplo trabajos previos que han identificado estereotipos de género en la justicia y hace especial hincapié en su visibilización, análisis y exposición del perjuicio que generan.
4. Identificar el contexto, la interseccionalidad y examinar los criterios de relevancia: tradicionalmente la justicia no ha querido atender al contexto de los hechos o de las personas intervinientes para la resolución de los asuntos. La autora pone de manifiesto cómo esto perjudica a las mujeres y elabora una explicación sobre la importancia del contexto y sus elementos probatorios, tomando de nuevo ejemplos concretos de casos. En mi opinión esta resultaría la pauta más importante de las recogidas en la obra. Siguiendo la idea del razonamiento práctico feminista de Bartlett, el derecho tradicional no atiende a los contextos, ni a las realidades complejas que afectan a las personas, generando esto una afectación especial en el caso de las mujeres. Y es atender a los contextos lo que puede marcar la diferencia clara respecto de las desigualdades en las que profundiza un derecho y una argumentación que se presumen neutras.

de haber sido adoptado en el *Modelo de Incorporación de la perspectiva de género en las Sentencias*, por la Cumbre Judicial Iberoamericana en 2015, de la que, recordemos, España forma parte.

5. No incurrir en el formalismo mágico ni en el silencio deliberado: la autora se basa en el término utilizado por Francisca Pou (2013) para criticar decisiones tomadas con la exclusiva argumentación de las normas, así como el silencio deliberado ante situaciones discriminatorias.
6. Evitar la intermediación y la mutilación discursiva: una práctica común en la justicia es la de tomar partes sesgadas o interpretadas de los testimonios. La autora construye una argumentación basada en trabajos feministas en torno al discurso y las narrativas para construir esta pauta del método. Según su propuesta, resulta clave que los discursos de las mujeres se recojan tal y como ellas los desarrollan. Es muy común que en el ámbito jurídico (al interponer una denuncia o al testificar en un juicio), operadores jurídicos intermedien ese discurso, lo que supone, consciente o inconscientemente, sesgarlo.
7. Poner en cuestión las máximas de la experiencia: es muy común encontrar en sentencias expresiones relativas a qué comportamientos resultan «lógicos» o «comunes» como argumento. Las experiencias de los operadores jurídicos no tienen por qué ser similares a las de las personas implicadas en un asunto, además de que las experiencias hegemónicas –como casi todo lo hegemónico– son androcéntricas y adultocéntricas.
8. Deconstruir el epistemicidio²: se refiere aquí a reivindicar las publicaciones, la ciencia y la epistemología feminista, para citarla y tenerla en cuenta en las argumentaciones, de donde tradicionalmente –como de lo académico y lo jurídico en general– han venido estando excluidas.
9. Enunciar las ausencias/insuficiencias de políticas públicas y determinar los obstáculos para el acceso a derechos: en este caso se refiere a poner de manifiesto en las argumentaciones las necesidades existentes de realización de determinadas políticas públicas por parte de los poderes públicos. En ocasiones, la actuación judicial se encuentra

2. Término referido al ocultamiento y la minimización de las mujeres como sujeto de conocimiento, así como de sus saberes y experiencias, acuñado por Heim y Piccone (2019, p. 258).

necesariamente limitada por la falta de desarrollo legislativo o por la inexistencia de recursos específicos para las personas afectadas. A pesar de la existencia de separación de poderes, estas ausencias pueden visibilizarse en la argumentación³.

10. Exponer razones para justificar resoluciones pragmáticas y transformadoras: la autora habla de «soluciones para la igualdad», y se refiere a posibles soluciones que puedan trascender al caso concreto. En este sentido, resulta clave dejar de lado la habitual práctica de universalizar las resoluciones (por ejemplo, una pena determinada), pero sin atender a las circunstancias del caso concreto o a la necesidad real de la víctima (como atención psicológica o privación de herramientas utilizadas para ejercer violencia, como pudieran ser redes sociales). Así, la autora distingue cuatro categorías de argumentaciones: ciegas al género, neutrales al género, sensibles al género y transformadoras del género.

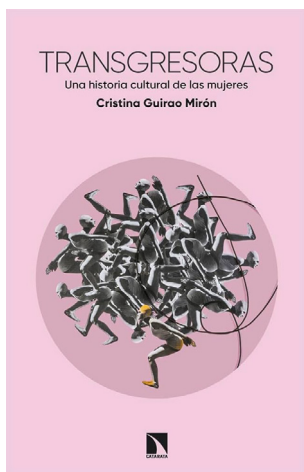
El Capítulo IV es una síntesis gráfica del decálogo propuesto, mediante un cuadro resumen que se refiere al contenido de las pautas y a la metodología jurídica feminista con la que se relaciona cada una de ellas. El breve epílogo del Capítulo V recoge una reflexión sobre la aplicación de la metodología, destacando que se trata de «un gran desafío personal y profesional porque involucra la interpelación de lo aprendido y exige su reconstrucción». Por mi parte añadiría la necesidad de que para ese desafío se requiere conciencia, voluntad y formación.

Como puede observarse a partir de esta breve reseña, la que aquí se presenta puede convertirse en una obra de referencia para alcanzar una Justicia sin estereotipos y cada vez más justa –no es redundancia– e igualitaria. Por ello, recomiendo encarecidamente su lectura, tanto a quienes tienen algún papel en el engranaje judicial, como a quienes no lo tienen, pero quieren acercarse a lo que podría llegar a ser.

3. En el contexto español puede encontrarse un buen ejemplo de esta pauta (y de una argumentación completa con perspectiva de género) en la Sentencia 172/2024 del Juzgado de Primera Instancia n.º 19 de Barcelona (15/04/2024).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartlett, K. (1990). Feminist Legal Methods. *Harvard Law Review*, 103(4), 829-888.
- Heim, D. (2016). *Mujeres y acceso a la justicia*. Didot.
- Heim, D., y Piccone, M.V. (2019). Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. *Academia. Revista de enseñanza del derecho*, 34, 253-295.
- Pou Giménez, F. (2013). Argumentación judicial y perspectiva de género. En J.A. Cruz Parceró, R. Contreras Acevedo y F. Leal Carretero (coords.), *Interpretación y argumentación jurídica en México* (pp. 123-153). Fontamara.



Review of / Reseña de: Guirao Mirón, Cristina. *Transgresoras. Una historia cultural de las mujeres*. Madrid: Catarata, 2024. 109 pp. ISBN: 978-84-1067-045-7

LAURA LINARES ABADÍA

IES Pirineos

linaresabadia@iespirineos.es

<https://orcid.org/0009-0007-8126-310X>

La obra *Transgresoras. Una historia cultural de las mujeres* es el trabajo más reciente de Cristina Guirao Mirón, profesora titular en el Departamento de Sociología de la Universidad de Murcia; en esta obra Cristina Guirao apunta a un necesario cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos sobre los que se ha establecido la legitimidad del conocimiento, el arte y la cultura, fundamentos sesgados por una visión androcéntrica de la realidad que ha determinado lo que es legítimo y lo que no lo es impidiendo con ello la visibilización, promoción y desarrollo de las obras creadas por mujeres a lo largo de la historia. Contra esta invisibilización y silenciamiento de las creaciones femeninas, la obra de Cristina Guirao contribuye a la reconstrucción y reescritura de la historia cultural de las mujeres.

Con este fin, de la mano de la autora, y con una exquisita claridad expositiva, realizaremos un interesante recorrido histórico, artístico y filosófico por momentos de sombra y de luz que han marcado el desarrollo de las mujeres en un dominio tradicionalmente masculino como es el arte y la cultura. Entre esas sombras podemos señalar una epistemología cargada de prejuicios patriarcales y de narrativas históricas en clave masculina que deslegitimaron las narraciones, acciones y creaciones de las mujeres.

Sin embargo, más allá de las sombras, el retrato de esta historia cultural de las mujeres que hace Cristina Guirao rescata algo más importante: las luces que constituyen los hitos en la reconstrucción y reescritura de esa historia cultural de las mujeres, historia que «es inseparable de la historia de su lucha por la visibilidad en el espacio público» (Guirao Mirón, 2024, p. 74). Entre estas luces la transgresión de la normatividad dada es fundamental, pues «es el motor del cambio social en la historia cultural de las mujeres» (Guirao Mirón, 2024, p. 79), que les permitirá narrarse como sujetos. Estas mujeres transgresoras, como Flora Tristán, George Sand o Virginia Woolf son identificadas como mujeres infames que, sin referentes, desafiaron las normas y ocuparon los espacios que les fueron prohibidos sólo por el hecho de ser mujeres, los espacios públicos. Mujeres que cortocircuitaron la cadena de transmisión de orden simbólico y desaprendieron lo aprendido dando lugar a una nueva mirada con la que cuestionar los fundamentos epistemológicos que articulaban su aislamiento y dominación.

Estas luces y sombras, que acabamos de presentar se articulan en cinco capítulos y un epílogo en los que disfrutaremos de un nutrido diálogo entre la autora y artistas, pensadores y pensadoras de gran calado como Virginia Woolf, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Franz Kafka, Celia Amorós, Deborah Parsons, Linda Nochlin, Ursula K. Le Guin, Antonio Gramsci, Donna Haraway, o las Guerrilla Girls, entre otros interlocutores que van apareciendo en la escena. Así mismo, la riqueza de este diálogo también radica en la capacidad de la autora en conectar diversas disciplinas como son la filosofía, la sociología, el arte, la literatura o la historia.

Adentrándonos en la presentación de la estructura de la obra, aunque no encontramos un prólogo ni una introducción, el primer capítulo («Las preguntas esenciales») funciona como introducción, pues en él se despliegan las principales líneas argumentales del libro siendo quizá el capítulo más filosófico de todos. En él, Cristina Guirao nos muestra, por un lado, la raíz del problema de la exclusión de las mujeres del dominio de la cultura: los fundamentos epistémicos y ontológicos patriarcales que provocan la deslegitimación de las mujeres y su confinamiento en el dominio de lo privado forzándolas a encarnar la figura idealizada del «ángel del hogar». Para mostrar este sesgo epistémico, la autora relacionará su crítica con el dispositivo saber-poder analizado por Michel Foucault. Por otro lado, también expondrá

el primer paso en la transgresión del canon que produce la dominación de las mujeres: la identificación de ese sesgo y la capacidad de hacerse nuevas preguntas que lo cuestionen. Haciendo ahora referencia a ciertos planteamientos de Gilles Deleuze y Félix Guattari, la autora expone cómo el quedar relegadas a los márgenes de la sociedad les permitió realizar un proceso de desterritorialización que engendrará nuevas prácticas que serán verdaderas «máquinas de combate». Finalmente, señalar que esta actitud de desterritorialización que impulsa la transgresión de las mujeres encuentra un paralelismo en el relato de *El gran nadador* de Franz Kafka, cuya influencia puede leerse constantemente entre líneas y que queda reflejada en la portada del libro.

El segundo capítulo («Una habitación propia no es suficiente») es sumamente revelador. Comienza con un curioso texto del poeta Vladimir Maiakovski sobre cómo hacer versos para mostrarnos que en la transgresión cultural operada por las mujeres no es suficiente tener una habitación propia ni ser un genio creador. Por el contrario, para que las producciones culturales y artísticas que creamos sean visibilizadas, es necesario un segundo paso. A este respecto, la autora pondrá sobre la mesa una tesis fundamental y es que el ámbito cultural es un ámbito colectivo en tanto que son los agentes culturales e institucionales los que permitirán la visibilización de las obras creadas. Por ello, será necesario un cambio en la mirada y una adopción de otros paradigmas epistemológicos desde los que legitimar las obras de las mujeres.

En el tercer capítulo (¿Dónde están las mujeres en el ensayo?) la autora parte del estudio, de nombre homónimo al título del capítulo, realizado en 2019 por la *Asociación Clásicas y Modernas para la igualdad de hombres y mujeres en la cultura* para afirmar la ausencia de autoras y ofrecer un interesante análisis de las causas que llevan a esta falta de mujeres ensayistas.

El capítulo cuarto («A la vista. Mujeres y espacio público») es uno de los más sorprendentes y divertidos del libro. En él, la autora hace un recorrido por la historia de la conquista femenina del espacio público rescatando figuras como las *flâneuses*, mujeres que caminaban por las ciudades como forma de conquista del espacio público y de un relato propio. Este retrato histórico irá seguido de una reflexión central en el libro, la desigual distribución de los espacios según los sexos. En este sentido, Cristina Guirao nos ofrece una

interesante reflexión sobre la diferencia en la connotación positiva de la que goza el «hombre público» frente a la negativa de la «mujer pública». Además, su reflexión es de plena actualidad, pues nos permite comprender la vulneración del cuerpo de las mujeres cuando estas ocupan el espacio público. Cierra el capítulo la diferenciación entre el momento de transgresión, que la autora sitúa en el siglo XIX, y el de subversión en el XX.

El capítulo quinto («¿Qué hora es en la historia cultural de las mujeres?»), el más literario, nos sumerge en la necesidad de modificar y ampliar los relatos y narraciones que hemos hecho de lo humano. Comenzando con una sugerente reflexión de Ursula K. Le Guin, Cristina Guirao nos muestra la necesidad de narrarnos como sujetos situados desde nuestras vidas cotidianas frente al relato épico masculino que ha copado la narración histórica. En este sentido, la reflexión de Cristina Guirao se alinea con la de Margarita Sánchez Romero que, en su obra *Prehistorias de mujeres*, advierte que desde el estudio arqueológico con perspectiva de género se hace necesario validar los saberes y prácticas que conforman las narrativas de las mujeres porque también forman parte del desarrollo humano. Sin los saberes sobre el parto, la recolección, las recetas o los remedios medicinales no habríamos sobrevivido. Incluir y validar las narrativas de las mujeres da lugar, afirma Cristina Guirao, a la reivindicación de un sujeto epistemológico que ha sido obviado por el relato histórico. Finalmente, el capítulo se cierra afirmando que el ser mujer no es algo dado y establecido, sino que se va construyendo en cada época, de ahí la necesidad de revisar el canon y establecer nuevas preguntas esenciales. Este final supone una circularidad en la obra, pues el último capítulo conecta con el primero.

Por último, el epílogo («Ellas mismas») aporta una aclaración importante como broche final del texto y es que ese *ellas mismas* desde el que se ha construido la historia cultural de las mujeres es una invención reciente, dado que atiende a una construcción de las mujeres desde la autonomía, la emancipación y la pluralidad. Finalmente, la autora nos deja la puerta abierta a una posible investigación futura del proceso subversivo como característica del siglo XX.

En suma, esta obra supone una gran aportación en la reconstrucción de la historia cultural de las mujeres, historia aún por contar. Sin embargo, acorde al enfoque de la propia autora, reescribir esta historia no responde

a una justicia para con las mujeres, sino que es un compromiso con toda la humanidad, ya que al superar el sesgo de género, la historia narrada hará justicia a todos los seres humanos, pues nuestra comprensión histórica siempre será incompleta si no incluye a la otra mitad del género humano, las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guirao Mirón, C. (2024). *Transgresoras. Una historia cultural de las mujeres*. Catarata.

Sánchez Romero, M. (2022). *Prehistorias de mujeres*. Destino.

OPEN-ACCESS POLICY

Feminismo/s offers immediate access to the journal's contents, without any embargo period, and is granted upon the belief that free access to research results can help foster global knowledge exchange. In this sense, *Feminismo/s* follows the open access policy defined by the Budapest Declaration (BOAI, 2002): « free availability on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them on as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself».

Feminismo/s is a non-profit scientific journal and, therefore, does not include the payment of any fee for submission of manuscripts or any other fee for the publication of articles.

HOW TO SUBMIT A MANUSCRIPT

Submissions must meet the following requirements:

1. All articles must be *original* and *unpublished*. No articles under review by another journal will be taken into consideration.
2. Manuscript must be submitted via the journal's platform, which requires authors to [log into the platform](#) or [create their user profile](#) if they do not have one.
3. Manuscripts must be in English or Spanish.
4. Authors must provide their name and surnames, email address (preferably an institutional email address), professional affiliation, country and [ORCID](#) identifier.

5. In the «Comments for the Editor» section of the submission form authors must disclose any personal or financial connection that may influence the conclusions of the manuscript. Otherwise, they must declare that there is no conflict of interest involved.

6. Submitted files must be **anonymised**. Microsoft Word (.docx) or Open Document (.odt) file formats required.

7. If the submitted manuscript is part of a research study having received funding, the following details must be provided in the «Supporting Agencies»: funding entity, project code, etc. This information must not appear in the submitted file for the sake of anonymity.

EDITORIAL GUIDELINES AND STYLE

Author Guidelines

Feminismo/s publishes two types of work: research articles and book reviews. The Editorial Board establishes the general rules described below.

The journal does not charge any fee for submissions, nor does it charge for the publication of articles.

Papers are accepted in English or Spanish.

In order to submit an article, authors must [Login](#) or [Register](#) if they have not previously done so.

RESEARCH PAPERS

At the start of the manuscript, the following elements must be provided:

- Title: clear, concise and informative. In it, authors are advised to include the keywords that indicate the topic of the article and avoid acronyms or extremely specific terms.
- Abstract: between 250 and 350 words. It must state the objectives, design, methods, main results and most relevant conclusions from the study.

- Keywords: at least eight, they must clearly indicate the topic of the article and be frequently used in the relevant field of study.

If the manuscript is not in English, the title, abstract and keywords must also appear in English.

The recommended structure for research papers is as follows: introduction, methodology, results, discussion, conclusions and bibliography:

- Introduction. This section must state the basis and purpose of the study. Citations should be provided only when strictly necessary. No data or conclusions from the study must be included. The introduction must not contain a detailed literature review.
- Methodology. When describing the research methods used in the study, authors must be as detailed as they see fit. They must provide sufficient information on the empirical work conducted, as this will allow others to understand and replicate the process. Previously published sources and methods must be succinctly described, with relevant citations, unless such sources and methods have been modified. When appropriate, this section must describe the methods for calculating sample size as well as the sampling methods used in each case. The type of analysis (documentary, critical, statistical, etc.) must be stated. If an original methodology is employed, it will be necessary to indicate the reasons for using it, as well as potential limitations.
- Results. Results must follow a logical sequence and appear within the text or in tables or figures (without repeating data). It is advisable to highlight relevant remarks.
- Discussion. A summary of the findings must be provided. Authors must relate their own observations to other relevant studies and indicate the contributions and limitations of their and others' studies. Data or other material already discussed in other sections must not be repeated again in detail. Authors must specify the inferences made from the findings and their limitations, including those inferences that could be useful for future research.
- Conclusions. This section must summarise the main points that can be drawn from the results and discussion.

- Bibliography. This section must appear after the discussion and conclusions. Authors must be listed in alphabetical order and APA format (7th edition) is required.

Text length required for research papers (which must be unpublished): 9,000 words, including notes, charts and reference lists. Any exceptions must be justified and authorised by the Editorial Board.

Font: Times New Roman, 12 pt. Text justification and 1.5 spacing required. The first line of each paragraph must be indented.

Section headings must be in bold and capitalised. Arabic numerals must be used for numbering section (1, 2, 3, etc.) and subsection (1.1, 1.2, 1.3, etc.) headings. Subsection headings must be in bold and lowercase.

Footnotes (font: Times New Roman, 10 pt) must be included only when strictly necessary, exclusively for additional information and never for bibliographic references. Footnote marks must appear before punctuation marks.

Photographs and images must be provided in digital format. They must not be included in the text. TIFF format and 300 dpi required. Whenever referred to in the text, they must be properly identified.

Only images, drawings, photographs, figures, tables, charts, etc. created by the authors of the article are accepted. Authors can also use rights-free images, etc. or those under Creative Commons licences allowing for them to be reused and listing the allowed uses. Rights-protected images, charts, etc. can be used as long as the authors of the article have requested and secured the relevant authorisation from the creators of such images, charts, etc.

BOOK REVIEWS

- Reviews of recently published books (from the last two years) will have a maximum length of 1,500 words, specifying the author or editor, title, place of publication, publisher, date of publication, ISBN and number of pages.
- A complementary file, an image of the main cover of the reviewed publication is advisable.
- Authors must follow the instructions of the section [Citation and Referencing Guidelines](#).

Checklist for preparing submissions

As part of the submission process, authors are required to check that their submission meets all the elements shown below. Submissions that do not comply with these guidelines will be returned to the authors.

1. The submission has neither been previously published, nor is under consideration for another journal (or an explanation has been provided in Comments to the Editor)
2. Microsoft Word (.docx) or Open Document (.odt) file formats are required.
3. Whenever possible, Digital Object Identifiers (DOIs) should be provided for reference purposes.
4. The text is 1.5 line spacing; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except for URL addresses); and all illustrations, figures, and tables should be placed in the corresponding place within the text, rather than at the end of the article
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the [Authors Guidelines](#), which appear in How to publish.
6. If submitted to a peer-reviewed section of the journal, submitted files must be anonymised.
7. The text complies with the standards outlined in [Citation and Referencing Guidelines](#).

CITATION AND REFERENCING GUIDELINES

Journal articles must follow the APA citation and referencing system (7th edition). Submitted articles that fail to follow this system will not be subject to evaluation.

You can check the APA rules in <https://apastyle.apa.org/>

HOW TO PROPOSE A MONOGRAPHIC SERIES

The proposal for a monographic series for *Feminismo/s* journal should be submitted to the journal's main contact (revistafeminismos@ua.es) with the following information:

1. Provisional title of the monographic series.
2. A comprehensive CV of its coordinator/s.
3. A description of the objectives and justification of the relevance of the dossier topic (300 words).
4. A provisional list of participants in the volume, along with a short biography and bibliographical review of each of them, with the titles of the planned works and a brief summary of each one where the intended objectives are included (150 words).
5. Proposals will be considered by the Editorial Board of *Feminismo/s* within a maximum period of one month from the date of receipt.

PEER REVIEW PROCESS

- 1) Original papers are firstly assessed by the Editorial Board of the journal on their suitability to the fields of knowledge and the requirements established for authors by the journal.
- 2) The Editorial Board sends out the original documents (without the name of the author) to two external reviewers. On these views, the Editorial Board decides on rejecting or accepting the article or to apply for modifications by the author. Authors are given a detailed and reasoned notification where the content of original reports (edited) is exposed with specific indications for modifications if appropriate. *Feminismo/s* can send authors the original reports submitted, either complete or in part and always anonymously.
- 3) The report submitted by reviewers includes:
 - a) a global assessment of both the article and abstracts.

- b) a quantitative evaluation of quality (good | acceptable | insufficient) according to these five criteria: originality and interest of the topic; relevance in relation to current research in the area; methodological rigour; significant and updated bibliography; clear expository style.
- c) a final recommendation: publish | ask for modifications | reject.

COVERAGE DISSEMINATION AND PRESENCE IN DATABASES

The journal is indexed in ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR, Latindex, Dialnet.

GENDER EQUALITY POLICIES

Feminismo/s offers a platform for expression and critical debate in the fields of gender studies and feminist theory. Therefore, the journal is steadfastly committed to implementing gender policies and promoting equality between women and men in society at all levels:

- The composition of the Editorial Team and the Advisory Board, made up mostly of women, as well as gender representation among manuscript reviewers, are proof of the journal's efforts to encourage women's participation and visibility in academia.
- The journal's contents, objectives and methodologies promote a critical analysis of gender relations in a heteropatriarchal society and seek to shed light on how the power relations underlying gender-based discrimination are organised and manifested in the sociocultural and scientific spheres.
- The Editorial Team of *Feminismo/s* makes sure that all research works avoid gender stereotypes and biases whereby men are regarded as the universal point of reference, biological differences are exacerbated or socially constructed differences are seen as natural.

- The journal ensures that the sex variable is considered in published research of any kind concerning persons, animals, tissues or cells, which involves:
 - Reflecting and making well-founded decisions on sample composition by sex and providing information about the sex of the subjects analysed.
 - Analysing existing differences within each sex and presenting results disaggregated by sex.

Researchers interested in publishing in this journal should consult the [practical guide for the inclusion of the gender perspective in research contents](#).

- Likewise, the editorial policies of *Feminismo/s* include the requirement to use inclusive language in all articles, in order to take into account the presence and situation of women in society and in accordance with the principle of gender equality. The Editorial Team requires authors to use gender-neutral terms or explanatory phrases rather than masculine terms to refer to classes or groups of individuals, whether male or female, to omit references to the subject or, if none of the above is possible, to make reference to both women and men in the text. For further details and recommendations, researchers interested in publishing in this journal should consult the [University of Alicante's inclusive language guide](#).

PUBLICATION ETHICS AND MALPRACTICE STATEMENT

The publication of articles in a peer-review journal is a direct reflection of the quality of the work of their authors, and the commitment and qualifications of the researchers who act as reviewers. Therefore *Feminismo/s* is a publication committed to the ethical principles of scientific activity on the following terms:

1. Publication and authorship

All manuscripts must include a list of references, and indicate whether they have received financial support. Works must be free of plagiarism or scientific fraud. Illustrative cases* of plagiarism and scientific fraud can be consulted in a non-exhaustive list below:

- Plagiarism: literal copy without quoting and referencing the source; substantial copying (research materials, processes, tables...); paraphrasing or reproducing ideas without citing the source and/or changing the original meaning; text-recycling (reusing a published own text) without indicating the source, and abusive paraphrasing even quoting the source.
- Scientific fraud: no recognition of all the participating researchers in the study, simultaneous submission to several publications, the division of a work in different parts ('slices') that share the same hypotheses, population and methods, as well as the use of false or unproven data. Finally, the authors should disclose potential conflicts of interest to the journal when a manuscript is sent.

* Source: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Authors' Responsibility

- The manuscripts submission to *Feminismo/s* involves reading and acceptance of the journal publishing guidelines, including participation in an anonymous peer-review process.
- All authors signing a work must have contributed significantly to its development and must agree both with the end result and with the manuscript submission for evaluation.
- Manuscripts must acknowledge all authors who have participated in their elaboration.
- Data used in the article must be real and authentic.
- The authors assume the obligation to retract/correct when possible errors are later detected.
- Articles must be original and cannot be sent simultaneously to any other publication.

3. Review Process

All articles submitted to the journal are subjected to a peer review process with the following characteristics:

- The selection of reviewers is done according to rules and principles based on both their qualification and the quality of their scientific production.
- The review process will be totally anonymous both for authors and for reviewers. Manuscripts and reviews will be treated confidentially.
- Reviewers will take into account for their evaluation criteria the respect for the ethical principles that are essential in scientific research.
- The judgments expressed in the reviews should be objective.
- Authors and reviewers should disclose all relationships and funding sources that could generate potential conflicts of interest.

4. Editors' Responsibilities

- The editorial board has the responsibility and authority to accept or reject a manuscript based on the peer reviews.
- The editorial board will reveal any relationships or funding sources that could potentially be considered conflicts of interest regarding the rejection or the acceptance of manuscripts.
- The journal only accepts manuscripts when reasonably certain of compliance with editorial standards.
- The editorial team is committed to preserve the anonymity of the reviewers so that they can never be associated with the reviewed manuscripts.

5. Publishing ethical Issues

The editorial board is committed to:

- Monitoring and maintaining the publishing ethics.
- Maintaining the integrity of the academic record.
- Avoid publishing plagiarized or fraudulently prepared material.
- Be willing to publish corrections, clarifications, retractions and apologies when needed.

- Provide support in the process of retracting articles.
- Perform all actions required to meet the standards of intellectual and ethical commitment.

6. Plagiarism policy

Feminismo/s Editorial Board is responsible for checking that the works submitted are original and do not incur plagiarism. The University of Alicante uses a software programme called Turnitin for this purpose. It is a tool that prevents and avoids academic and professional plagiarism by proving the similarities of a document with multiple sources of information (Internet, scientific articles and its internal database) and identifying non-original content translated from English. Additionally, the Editorial Board has a number of free plagiarism detection programs available on the UA website, such as DOCODE, Copyscape, Plagium, The Plagiarism Checker, Dupli Checker, Plagiarisma, TinEye, Antiplagiarist (<https://biblioteca.ua.es/en/investiga-y-publica/pi/plagiarism.html>)

The Editorial Board reserves the right to withdraw any work received, accepted or already published if plagiarism, falsification or duplicate publication is detected, as well as the various cases of scientific misconduct listed above. Likewise, it promotes the publication of corrections or retractions in the face of detected errors.

DISCLAIMER

Regarding the provisions in articles 138-143 of the Spanish Law on Intellectual Property, the publication of a work prejudicial to those rights shall be the responsibility of the author. The editorial board of *Feminismo/s* is not responsible, in any case, for the credibility and authenticity of the works. In the same way, the opinions and facts expressed in each article are the sole responsibility of the authors and *Feminismo/s* does not necessarily agree with them.

COPYRIGHT WARNING

Authors who publish in *Feminismo/s* agree to the following terms:

1. Authors will retain the rights on their work, even if they will be granting *Feminismo/s* a non-exclusive right of use to reproduce, edit, distribute, publicly communicate and show their work. Therefore, authors are free to engage in additional, independent contracts for non-exclusive distribution of the works published in this journal (such as uploading them to an institutional repository or publishing them in a book), as long as the fact that the manuscripts were first published in this journal is acknowledged.
2. Authors assure that *Feminismo/s* is the first medium that publishes their work and guarantee that while it is being assessed for possible publication in our journal, it has not been submitted or will be submitted to other media.
3. Works are shared under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International licence (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
4. Authors are allowed – and encouraged – to publish their works electronically after publication in *Feminismo/s* (as well as in institutional repositories, on its website...) in order to achieve fruitful exchanges and more citations of the work (See [The Effect of Open Access, in English](#)).

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Feminismo/s se ofrece a la comunidad investigadora en acceso abierto inmediato a su contenido, sin ningún tipo de periodo de embargo, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento. En este sentido, *Feminismo/s* sigue la política de acceso abierto definida por la Declaración de Budapest (BOAI, 2002): «disponibilidad gratuita en la Internet pública, para que cualquier usuario la pueda leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, con la posibilidad de buscar o enlazar todos los textos de estos artículos, recorrerlos para indexación exhaustiva, usarlos como datos para software, o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, sin barreras financieras, legales o técnicas, distintas de la fundamental de ganar acceso a la propia Internet».

Feminismo/s es una revista científica sin ánimo de lucro y por tanto no contempla el abono de ninguna tasa por presentación/envío de manuscritos ni tampoco ninguna cuota por la publicación de artículos.

CÓMO PRESENTAR UN ORIGINAL

Los requisitos que han de tener los trabajos remitidos son:

1. Todos los trabajos enviados deben ser *originales e inéditos* y no hallarse en proceso de aceptación por otra revista.
2. Los trabajos deberán remitirse a la plataforma de la revista. Para ello, es necesario **Iniciar sesión** en la misma o **Registrarse**, si no se ha hecho con anterioridad.
3. Se aceptan trabajos en inglés o español.

4. La persona autora facilitará su nombre y apellidos, dirección de correo electrónico (preferiblemente institucional), filiación profesional y país, e identificador **ORCID**.
5. Las personas autoras deberán de hacer constar en el apartado «Comentarios para el editor/a» del formulario de envío cualquier vínculo de orden personal o económico que pueda ser susceptible de influir en las conclusiones de un original, o en caso contrario, declarar la no existencia de conflictos de intereses.
6. El trabajo se remitirá en un fichero de texto *anonimizado* en formato Microsoft Word (.docx) u Open Document Format (.odt).
7. Si el trabajo enviado a la revista proviene de una investigación que ha recibido financiación, se deberá indicar en el apartado «Agencias de apoyo» la entidad financiadora, el código de proyecto, etc. Esta información no deberá aparecer en el archivo enviado para garantizar el anonimato del manuscrito.

NORMAS EDITORIALES Y DE ESTILO

Directrices para autoras/es

La revista *Feminismo/s* publica dos tipos de trabajos: artículos de investigación y reseñas de libros. El Consejo de Redacción establece las normas generales que se describen a continuación.

La revista no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

Se aceptan trabajos en inglés o español.

Para poder enviar un artículo las/los autoras/es deben **Iniciar sesión** o **Registrarse** si no lo han hecho con anterioridad.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Los artículos de investigación comenzarán con los tres siguientes elementos:

- Título: será claro, conciso e informativo. Es conveniente que contenga las palabras clave que definen la temática del artículo y que

prescinda de acrónimos o términos demasiado específicos de un campo concreto.

- Resumen: tendrá una extensión de entre 250 y 350 palabras y dará cuenta de los objetivos, el diseño, los métodos, los principales resultados y las conclusiones más relevantes de la investigación.
- Palabras clave: se facilitará un mínimo de 8 palabras claves que identifiquen claramente la temática del artículo y que sean comunes en el área de conocimiento correspondiente.

Estos tres elementos se facilitarán, además, en inglés, si esta no fuera la lengua del artículo.

Respecto a la estructura, se recomienda que los artículos de investigación contengan la siguiente información: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y bibliografía:

- Introducción. Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando las citas bibliográficas estrictamente necesarias. No incluirá datos o conclusiones del trabajo presentado. No debe realizarse una revisión bibliográfica detallada.
- Metodología. Será presentada con la precisión que sea conveniente, aportando información suficiente sobre el trabajo empírico realizado, al objeto de permitir la comprensión del proceso de elaboración y su replicabilidad. Fuentes y métodos previamente publicados deben describirse solo brevemente y aportar las correspondientes citas, excepto si se han hecho modificaciones en los mismos. Cuando así proceda, se describirá el cálculo del tamaño de la muestra y la forma de muestreo empleada en cada caso. Se hará referencia al tipo de análisis documental, crítico, estadístico, etc. empleado. Si se trata de una metodología original, será necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
- Resultados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, tablas o figuras, no debiendo repetirse en ellas los mismos datos. Se procurará resaltar las observaciones importantes.
- Discusión. Resumirán los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés y señalando las aportaciones y limitaciones de unos y otros. No deben repetirse con detalle los datos

u otro material ya comentado en otros apartados. Se mencionarán las inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, incluyendo las deducciones para una investigación futura.

- Conclusiones. Resumirán las ideas que se pueden extraer de los resultados y su discusión.
- Bibliografía. La bibliografía debe aparecer a continuación de la discusión y conclusiones, según el orden alfabético de las personas autoras y siguiendo el estilo basado en las normas APA 7.^a ed.

Los artículos de investigación, que deberán ser inéditos, tendrán una extensión máxima de 9.000 palabras con las notas, cuadros y referencias bibliográficas inclusive, salvo excepciones justificadas, previa autorización del Consejo de Redacción.

Deberán estar escritos con letra Times New Roman 12. El texto se presentará debidamente justificado y con un interlineado de 1,5. La primera línea de cada párrafo irá sangrada.

Los diferentes apartados del texto se ordenarán siguiendo la numeración arábica (1, 2, 3,...) y el título de cada uno de ellos irá en letra mayúscula y en negrita. Los subapartados se enumerarán de la siguiente manera: 1.1, 1.2, 1.3, etc. y sus títulos irán en minúscula y en negrita.

Las notas al pie, escritas con letra Times New Roman 10, se reducirán a lo indispensable, se utilizarán solo para información suplementaria y en ningún caso serán bibliográficas. La llamada en el texto irá antes del signo de puntuación.

Las fotografías e imágenes se entregarán en formato digital, separadas del texto, en formato TIFF, con una calidad de 300 puntos por pulgada. Deben ir identificadas convenientemente según sean citadas en el texto.

Las imágenes, dibujos, fotografías, figuras, tablas, gráficos, etc. que ilustran los artículos deberán ser obra de los autores o autoras del artículo o, en caso contrario, deberán estar libres de derechos, o bajo licencias Creative Commons que permitan su reutilización e indiquen los usos que pueden hacerse de estos. Si los autores y autoras utilizasen imágenes, gráficos, etc. protegidos por derechos de autor, deberán haber solicitado y obtenido la autorización de los creadores o creadoras de dichas imágenes, gráficos, etc.

RESEÑAS DE LIBROS

- Las reseñas de libros de reciente publicación (de los dos últimos años) tendrán una extensión máxima de 1.500 palabras, especificándose el autor o la autora o editor/a, título, lugar de publicación, editorial, fecha de publicación, ISBN y número de páginas.
- Es aconsejable el envío, como un archivo complementario, de una imagen de la cubierta principal de la publicación reseñada.
- El autor/la autora seguirá las instrucciones del apartado **Normas de citación y referencias**.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, las autoras/los autores están obligadas/os a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a las autoras/ los autores aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

1. El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
2. El archivo de envío está en formato Microsoft Word (.DOCX) u Open Document Format (.ODT).
3. Siempre que sea posible, se proporcionan los identificadores DOI para las referencias.
4. El texto tiene interlineado de 1,5; 12 puntos de tamaño de fuente Times New Roman; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
5. El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las **Directrices para autores/as**, que aparecen en *Cómo publicar*.
6. Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, el trabajo se remitirá en un fichero de texto anonimizado.
7. Cumple con las normas recogidas en **Normas de citación y referencias**.

NORMAS DE CITACIÓN Y REFERENCIAS

La revista se acoge al sistema APA para la citación y referenciación en el texto, así como para la elaboración de la lista final de referencias bibliográficas. No se someterá a evaluación ningún artículo no adaptado a APA 7ª ed.

Las normas están disponibles en <https://apastyle.apa.org/>

CÓMO PROPONER UN DOSIER MONOGRÁFICO

La propuesta de un dossier monográfico para la revista *Feminismo/s* se hará llegar por correo electrónico al contacto principal de la revista (revistafeminismos@ua.es) y contendrá la siguiente información:

1. Título provisional del dossier monográfico.
2. Un C.V. completo de la coordinadora/del coordinador (o de las coordinadoras/los coordinadores) del mismo.
3. Una descripción de sus objetivos y una justificación de la oportunidad del tema del dossier (300 palabras).
4. Un listado provisional de participantes en el volumen, acompañado de una breve reseña bio-bibliográfica de cada una/uno de ellas/os, de los títulos de los trabajos previstos y de un breve resumen de cada uno donde se incluyan los objetivos previstos (150 palabras).
5. Las propuestas serán consideradas por el Consejo de Redacción de *Feminismo/s* en el plazo máximo de un mes a partir de la fecha de recepción de las mismas.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

- 1) Los originales recibidos son valorados, en primera instancia, por el Consejo de Redacción de la revista para decidir sobre su adecuación a las áreas de conocimiento y a los requisitos que la revista ha publicado para los/las autores/as.
- 2) El Consejo de Redacción envía los originales, sin el nombre del autor o de la autora, a dos revisores/as externos/as al Consejo Editorial. Sobre esos dictámenes, el Consejo de Redacción decide rechazar o aceptar el artículo o solicitar modificaciones al autor o a la autora del trabajo. Los/las autores/as reciben una notificación detallada y motivada donde se expone, retocado, el contenido de los informes originales, con indicaciones concretas para la modificación si es el caso. *Feminismo/s* puede enviar a los/las autores/as los informes originales recibidos, íntegros o en parte, siempre de forma anónima.
- 3) El informe emitido por los/las revisores/as incluye:
 - a) una valoración global del artículo y de los resúmenes.
 - b) una valoración cuantitativa de la calidad (buena | aceptable | insuficiente) según estos cinco criterios: originalidad e interés del tema; pertinencia en relación con las investigaciones actuales en el área; rigor metodológico; bibliografía significativa y actualizada; pulcritud formal y articulación expositiva.
 - c) una recomendación final: publicar | solicitar modificaciones | rechazar.

COBERTURA, DIFUSIÓN Y PRESENCIA EN BASES DE DATOS

La revista está indexada en ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR, Latindex, Dialnet.

POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO

La revista *Feminismo/s* constituye un espacio de expresión y debate crítico en el ámbito de los Estudios de Género y de la Teoría Feminista, y por tanto, su compromiso con las políticas de género y con la igualdad entre mujeres y hombres en nuestra sociedad es incontrovertible a todos los niveles:

- La composición del Equipo Editorial y del Consejo Asesor, integrados en su mayoría por mujeres, así como la nómina de personas evaluadoras, responde al principio de la revista de incentivar la participación y la visibilidad de las mujeres en el ámbito académico.
- Los contenidos, los objetivos y las metodologías de la revista promueven el análisis crítico de las relaciones de género en la sociedad heteropatriarcal, y tratan de revelar cómo las relaciones de poder que subyacen a la discriminación por razones de género se configuran y materializan en el ámbito sociocultural y científico.
- El Equipo Editorial de *Feminismo/s* vela por que todos los trabajos de investigación eviten los estereotipos y los sesgos de género que adoptan lo masculino como referente universal, exacerbando las diferencias biológicas o naturalizan las diferencias socialmente construidas.
- La revista garantiza que cualquier tipo de investigación publicada sobre personas, animales, tejidos o células contemple la variable sexo, es decir:
 - Reflexiona y decide fundamentadamente sobre la composición por sexos de las muestras e informa del sexo de los sujetos investigados.
 - Analiza las diferencias existentes dentro de cada uno de los sexos y presenta los resultados desagregados por sexo.

A este respecto, se recomienda al personal investigador interesado en publicar en la revista la consulta de la [Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación](#).

- De la misma manera, entre las políticas editoriales de *Feminismo/s* se encuentra el uso imperativo de un lenguaje inclusivo en todos sus artículos, que tenga en cuenta la presencia y situación de las mujeres

en la sociedad y que sea acorde con el principio de igualdad entre los sexos. A este respecto, el Equipo Editorial vela por la sustitución del masculino genérico para designar a todos los individuos de la clase o el grupo, sean hombres o mujeres, por términos de valor genérico o sintagmas explicativos, por la omisión de referencias al sujeto y, cuando nada de lo anterior es posible, por el uso de fórmulas desdobladas. Para un desarrollo más concreto de alternativas y propuestas de uso, se recomienda al personal investigador interesado en publicar en la revista la consulta de la [Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante](#).

PRINCIPIOS ÉTICOS DE PUBLICACIÓN

La publicación de artículos en una revista con revisión por pares es un reflejo directo de la calidad del trabajo de sus autoras/es, y del compromiso y cualificación de los investigadoras/es que actúan como revisoras/es. Por ello *Feminismo/s* es una publicación comprometida con los principios éticos de la actividad científica en los siguientes términos:

1. Publicación y autoría

Todos los artículos deben incluir un listado de referencias, así como indicar si han recibido apoyo económico. Los trabajos deben estar libres de plagio o fraude científico, cuyos supuestos* se enumeran de manera no exhaustiva a continuación:

- Plagio: copia literal sin entrecomillar y citar la fuente; copia sustancial (materiales de investigación, procesos, tablas...); parafrasear o reproducir ideas sin citar la fuente y/o cambiando el significado original; reutilizar y enviar textos propios ya publicados sin indicar la fuente y el parafraseo abusivo incluso citando la fuente.
- Fraude científico: no reconocimiento de todas/os las/los investigadoras/es participantes en la elaboración del trabajo, el envío simultáneo a varias publicaciones, la división de un trabajo en partes diferentes que comparten las mismas hipótesis, población y métodos, así como

la utilización de datos falsos o no probados. Finalmente, las/los autoras/es deben declarar a la revista los potenciales conflictos de interés cuando envían un trabajo.

* Fuente: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Responsabilidad de las/los autoras/es

- El envío de trabajos a *Feminismos/s* supone la lectura y aceptación de las normas editoriales y de publicación de la revista, incluida la participación en un proceso anónimo de evaluación por pares.
- Todas/os las/los autoras/es que firman un trabajo deben haber contribuido de manera significativa a su elaboración y deben estar de acuerdo con el resultado final y con el envío del trabajo para su evaluación.
- Los trabajos deben reconocer a todas/os las/los autoras/es que han participado en su elaboración.
- Los datos utilizados en el artículo deben ser reales y auténticos.
- Las/los autoras/es asumen la obligación de corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.
- Los artículos han de ser inéditos y no pueden ser enviados simultáneamente a ninguna otra publicación.

3. Proceso de revisión

Todos los artículos enviados a la revista se someten a un proceso de revisión por pares con las siguientes características:

- La selección de las personas revisoras se realiza en función de normas y principios previos basados tanto en su cualificación como en la calidad de su producción científica.
- El proceso de revisión será totalmente anónimo tanto para las/ los autoras/es como para las/los revisoras/es. Los artículos y sus revisiones serán tratados confidencialmente.
- Las/los revisoras/es consideran, entre sus criterios de evaluación, el respeto a los principios éticos esenciales en la investigación científica.
- Los juicios expresados en las revisiones deben ser objetivos.

- Tanto autoras/es como revisoras/es deben revelar las relaciones y fuentes de financiación que puedan generar potenciales conflictos de intereses.

4. Responsabilidades de las editoras/editores

- El equipo editorial tiene la responsabilidad y la autoridad para aceptar o rechazar un artículo basándose en las revisiones.
- El equipo editorial revelará en su caso las relaciones o fuentes de financiación que puedan ser potencialmente consideradas como conflictos de intereses respecto a los artículos que rechaza o acepta.
- Sólo se aceptarán los artículos en los que existe una evidencia cierta sobre el cumplimiento de las normas editoriales.
- El equipo editorial se compromete a preservar el anonimato de las/ los revisoras/revisores de manera que nunca puedan asociarse con los artículos revisados.

5. Cuestiones éticas de publicación

El equipo editorial se compromete a:

- Vigilar y preservar los principios éticos de publicación.
- Mantener la integridad del expediente académico.
- Evitar la publicación de material plagiado o elaborado de manera fraudulenta.
- Estar abierto a la publicación de correcciones, clarificaciones, retractaciones y disculpas siempre que sea necesario.
- Ofrecer apoyo en el proceso de retractación de artículos.
- Realizar todas las acciones necesarias para cumplir los estándares de compromiso intelectual y ético.

6. Política anti-plagio

El Consejo de Redacción de *Feminismo/s* es responsable de comprobar que los trabajos presentados sean originales y no incurran en plagio. La Universidad de Alicante cuenta con software específico a tal efecto, como *Turnitin*, una herramienta para prevenir y evitar el plagio académico y profesional que

comprueba las similitudes de un documento con múltiples fuentes de información (Internet, artículos científicos y con su base de datos interna) e identifica el contenido no original traducido del inglés. Adicionalmente, el Consejo de Redacción tiene a su disposición, a través de la página web de la UA una serie de programas gratuitos de detección del plagio, tales como DOCODE, Copyscape, Plagium, The Plagiarism Checker, Dupli Checker, Plagiarisma, TinEye, Antiplagiarist (<https://biblioteca.ua.es/es/investiga-y-publica/pi/plagio.html>)

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de constatare plagio, falsificación o publicación duplicada, así como los diversos supuestos de fraude científico anteriormente enumerados. Del mismo modo, promueve la publicación de correcciones o retractaciones frente a errores detectados.

AVISO LEGAL

A efectos de lo estipulado en los artículos 138-143 de la Ley de Propiedad Intelectual, la publicación de un trabajo que atente contra dichos derechos será responsabilidad de la autora o del autor. El equipo editorial de *Feminismo/s* no se hace responsable, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos. Del mismo modo, las opiniones y hechos expresados en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autoras/es y *Feminismo/s* no se identifica necesariamente con ellas/os.

AVISO DE DERECHOS DE AUTOR/A

Las/los autoras/es que publican en *Feminismo/s* están de acuerdo en los siguientes términos:

1. Las/los autoras/es conservan los derechos sobre sus trabajos, aunque ceden de forma no exclusiva los derechos de explotación (reproducción, edición, distribución, comunicación pública y exhibición) a la revista. Las/los autoras/es son, por tanto, libres de hacer acuerdos contractuales adicionales

independientes para la distribución no exclusiva de la versión de la obra publicada en la revista (por ejemplo, alojarlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), siempre que medie un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

2. Las/los autoras/es aseguran que *Feminismo/s* es el primer medio que publica su obra y garantizan que mientras se encuentra en fase de valoración y posible publicación en nuestra revista no se ha enviado ni enviará a otros medios.

3. Los trabajos se comparten bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

4. Se permite y alienta a los/las autores/as a publicar su obra electrónicamente tras su publicación en *Feminismo/s* (como en repositorios institucionales, en su página web...) con el fin de lograr intercambios productivos y conseguir que la obra logre mayor citación (véase *The Effect of Open Access*, en inglés).

POLÍTICA D'ACCÉS OBERT

Feminismo/s s'ofereix a la comunitat investigadora en accés obert immediat al seu contingut, sense cap tipus de període d'embargament, basat en el principi que oferir al públic un accés lliure a les investigacions ajuda a un major intercanvi global de coneixement. En aquest sentit, *Feminismo/s* segueix la política d'accés obert definida per la Declaració de Budapest (BOAI, 2002): «disponibilitat gratuïta en la Internet pública, perquè qualsevol usuari la pugui llegir, descarregar, copiar, distribuir, imprimir, amb la possibilitat de cercar o enllaçar tots els textos d'aquests articles, recórrer-los per a indexació exhaustiva, usar-los com a dades per a programari, o utilitzar-los per a qualsevol altre propòsit legal, sense barreres financeres, legals o tècniques, diferents de la fonamental de guanyar accés a la pròpia Internet».

Feminismo/s és una revista científica sense ànim de lucre i per tant no contempla l'abonament de cap taxa per presentació/enviament de manuscrits ni tampoc cap quota per la publicació d'articles.

COM PRESENTAR UN ORIGINAL

Els requisits que han de tenir els treballs remesos són:

1. Tots els treballs enviats han de ser *originals* i *inèdits* i no estar en procés d'acceptació per altra revista.
2. Els treballs hauran de ser remesos a la plataforma de la revista. Per a fer-ho, és necessari **iniciar-hi sessió** o **registrar-s'hi**, si no s'ha fet amb anterioritat.
3. S'accepten treballs en anglès o en castellà.

4. La persona autora facilitarà el nom i cognoms, adreça de correu electrònic (preferiblement institucional), afiliació professional i país, i identificador **ORCID**.
5. Les persones autores hauran de fer constar en l'apartat «Comentaris per a l'editor/a» del formulari d'enviament qualsevol vincle d'ordre personal o econòmic que pugui ser susceptible d'influir en les conclusions d'un original, o en cas contrari, declarar la no existència de conflictes d'interessos.
6. El treball serà remès en un fitxer de text *anonimitzat* en format Microsoft Word (.docx) o Open Document Format (.odt).
7. Si el treball enviat a la revista prové d'una investigació que ha rebut finançament, s'haurà d'indicar en l'apartat «Agències de suport» l'entitat finançadora, el codi de projecte, etc. Aquesta informació no haurà d'aparèixer en l'arxiu enviat per a garantir l'anonimat del manuscrit.

NORMES EDITORIALS I D'ESTILS

Directrius per a autores/autors

La revista *Feminismo/s* publica dos tipus de treballs: articles d'investigació i ressenyes de llibres. El Consell de Redacció estableix les normes generals que es descriuen a continuació.

La revista no cobra taxes per enviament de treballs, ni tampoc quotes per la publicació dels articles.

S'accepten treballs en anglès o espanyol.

Per a poder enviar un article les autores o els autors han d'iniciar **sessió** o **registrar-s'hi** si no ho han fet amb anterioritat.

ARTICLES D'INVESTIGACIÓ

Els articles d'investigació començaran amb els tres elements següents:

- Títol: serà clar, concís i informatiu. És convenient que continga les paraules clau que defineixen la temàtica de l'article i que prescindisca d'acrònims o termes massa específics d'un camp concret.

- Resum: tindrà una extensió d'entre 250 i 350 paraules i donarà compte dels objectius, el disseny, els mètodes, els principals resultats i les conclusions més rellevants de la investigació.
- Paraules clau: es facilitarà un mínim de 8 paraules claus que identifiquen clarament la temàtica de l'article i que siguin comunes en l'àrea de coneixement corresponent.

Aquests tres elements seran facilitats, a més, en anglès si aquesta no fora la llengua de l'article.

Pel que fa a l'estructura, es recomana que els articles d'investigació continguin la informació següent: introducció, metodologia, resultats, discussió, conclusions i bibliografia:

- Introducció. Ha d'incloure els fonaments i el propòsit de l'estudi, i ha d'utilitzar les cites bibliogràfiques estrictament necessàries. No inclourà dades o conclusions del treball presentat. No ha de realitzar-se una revisió bibliogràfica detallada.
- Metodologia. Serà presentada amb la precisió que siga convenient, i haurà d'aportar informació suficient sobre el treball empíric realitzat a fi de permetre la comprensió del procés d'elaboració i de replicar-hi. Fonts i mètodes prèviament publicats han de ser descrits només breument i aportar-hi les corresponents cites, excepte si s'hi han fet modificacions. Quan pertoque, es descriurà el càlcul de la grandària de la mostra i la forma de mostreig emprada en cada cas. Es farà referència a la mena d'anàlisi documental, crítica, estadística, etc. emprada. Si es tracta d'una metodologia original, serà necessari exposar les raons que han conduït a l'ús i descriure-hi les possibles limitacions.
- Resultats. Apareixeran en una seqüència lògica en el text taules o figures, i no s'hi hauran de repetir les mateixes dades. Es procurarà ressaltar-hi les observacions importants.
- Discussió. Resumiran les troballes, relacionaran les observacions pròpies amb altres estudis d'interès i assenyalaran les aportacions i les limitacions dels uns i els altres. No han de repetir-se amb detall les dades o altre material ja comentat en altres apartats. S'hi esmentaran les inferències de les troballes i les limitacions, incloent-hi les deduccions per a una investigació futura.

- Conclusions. Resumiran les idees que es poden extraure dels resultats i la seua discussió.
- Bibliografia. La bibliografia ha d'aparèixer a continuació de la discussió i les conclusions, segons l'ordre alfabètic de les persones autores i seguint l'estil basat en les normes APA 7a ed.

Els articles d'investigació, que hauran de ser inèdits, tindran una extensió màxima de 9.000 paraules amb les notes, quadres i referències bibliogràfiques inclusivament, excepte excepcions justificades, amb l'autorització prèvia del Consell de Redacció.

Hauran d'estar escrits amb lletra Times New Roman 12. El text es presentarà degudament justificat i amb un interlineat d'1,5. La primera línia de cada paràgraf tindrà sagnat.

Els diferents apartats del text s'ordenaran seguint la numeració aràbiga (1, 2, 3,...) i el títol de cadascun estarà en lletra majúscula i en negreta. Els subapartats s'enumeraran de la següent manera: 1.1, 1.2, 1.3, etc., i els títols estaran en minúscula i en negreta.

Les notes al peu, escrites amb lletra Times New Roman 10, es reduiran a allò indispensable, s'utilitzaran només per a informació suplementària i en cap cas seran bibliogràfiques. La crida en el text serà abans del signe de puntuació.

Les fotografies i les imatges es lliuraran en format digital, separades del text, en format TIFF, amb una qualitat de 300 punts per polzada. Han d'anar identificades convenientment segons siguen citades en el text.

Les imatges, dibuixos, fotografies, figures, taules, gràfics, etc. que il·lustren els articles hauran de ser obra dels autors o les autores de l'article, o en cas contrari hauran d'estar lliures de drets o sota llicències Creative Commons que en permeten la reutilització i indiquen els usos que se'n poden fer. Si els autors i les autores utilitzaren imatges, gràfics, etc. protegits per drets d'autor, hauran d'haver sol·licitat i obtingut l'autorització dels creadors o les creadores d'aquestes imatges, gràfics, etc.

RESSENYES DE LLIBRES

- Les ressenyes de llibres de recent publicació (dels dos últims anys) tindran una extensió màxima de 1.500 paraules, i s'hi especificarà

l'autor/a o l'editor/a, el títol, el lloc de publicació, l'editorial, la data de publicació, l'ISBN i el nombre de pàgines.

- És aconsellable l'enviament, com un arxiu complementari, d'una imatge de la coberta principal de la publicació ressenyada.
- L'autora o l'autor seguirà les instruccions de l'apartat **Normes de citació i referències**.

Llista de comprovació per a la preparació de trameses

Com a part del procés de la tramesa, els/les autors/ autores estan obligats/des a comprovar que la tramesa complisca tots els elements que es mostren a continuació. Se'ls retomaran aquells enviaments que no complisquen aquestes directrius.

1. L'enviament no ha sigut publicat prèviament ni s'ha sotmès a consideració per cap altra revista (o s'ha proporcionat una explicació sobre aquest tema en els Comentaris a l'editor/a).
2. L'arxiu d'enviament està en format Microsoft Word (.DOCX) o Open Document Format (.ODT).
3. Sempre que siga possible, es proporcionen els identificadors DOI per a les referències.
4. El text té interlineat d'1,5; 12 punts de grandària de font Times New Roman; s'utilitza cursiva en comptes de subratllat (excepte en les direccions URL); i totes les il·lustracions, figures i taules es troben col·locades en els llocs del text apropiats, i no al final.
5. El text s'adhereix als requisits estilístics i bibliogràfics resumits en les **Directrius per l'autor/a**, que apareixen en l'apartat Com publicar.
6. Si s'envia a una secció avaluada per experts de la revista, el treball sera remes en un fitxer de text anonimitzat.
7. Compleix amb les normes arreplegades en **Normes de citació i referències**.

NORMES DE CITACIÓ I REFERÈNCIES

La revista s'acull al sistema APA per a la citació i referenciació en el text (7a edició), així com per a l'elaboració de la llista final de referències bibliogràfiques. No se sotmetrà a avaluació cap article no adaptat a APA.

Les normes estan disponibles en <https://apastyle.apa.org/>

COM PROPOSAR UN DOSSIER MONOGRÀFIC

La proposta d'un dossier monogràfic per a la revista *Feminismo/s* es farà arribar per correu electrònic al contacte principal de la revista (revistafeminismos@ua.es) i contindrà la informació següent:

1. Títol provisional del dossier monogràfic.
2. Un CV complet de la coordinadora o del coordinador (o de les coordinadores o coordinadors) del monogràfic.
3. Una descripció dels objectius i una justificació de l'oportunitat del tema del dossier (tres-centes paraules).
4. Una llista provisional de participants en el volum, acompanyada d'una breu ressenya biobibliogràfica de cadascun o cadascuna dels o de les participants, dels títols dels treballs previstos i d'un breu resum de cadascun en el qual s'inclouen els objectius previstos (cent cinquanta paraules).
5. Les propostes seran considerades pel Consell de Redacció de *Feminismo/s* en el termini màxim d'un mes a partir de la data de recepció.

PROCÉS D'AVUACIÓ PER EXPERTES/EXPERTS

1) Els originals rebuts són valorats, en primera instància, pel Consell de Redacció de la revista per a decidir sobre l'adequació a les àrees de coneixement i als requisits que la revista ha publicat per als autors o les autores.

2) El Consell de Redacció envia els originals, sense el nom de l'autor o de l'autora, a dos revisors/es externs/es al Consell Editorial. Sobre eixos dictàmens, el Consell de Redacció decideix rebutjar o acceptar l'article o sol·licitar modificacions a l'autor o a l'autora del treball. Els/les autors/es reben una notificació detallada i motivada en què s'exposa, retocat, el contingut dels informes originals, amb indicacions concretes per a la modificació, si escau. *Feminismo/s* pot enviar als/a les autors/es els informes originals rebuts, íntegres o en part, sempre de forma anònima.

3) L'informe emès pels/per les revisors/es inclou:

- a) una valoració global de l'article i dels resums.
- b) una valoració quantitativa de la qualitat (bona | acceptable | insuficient) segons aquests cinc criteris: originalitat i interès del tema; pertinència pel que fa a les investigacions actuals en l'àrea; rigor metodològic; bibliografia significativa i actualitzada; netedat formal i articulació expositiva.
- c) una recomanació final: publicar | sol·licitar modificacions | rebutjar.

COBERTURA, DIFUSIÓ I PRESENCIA EN BASES DE DADES

La revista està indexada en ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR, Latindex, Dialnet.

POLÍTIQUES D'IGUALTAT DE GÈNERE

La revista *Feminismo/s* constitueix un espai d'expressió i debat crític en l'àmbit dels estudis de gènere i de la teoria feminista i, per tant, el seu compromís amb les polítiques de gènere i amb la igualtat entre dones i homes en la nostra societat és incontrovertible a tots els nivells:

- La composició de l'Equip Editorial i del Consell Assessor, integrats majoritàriament per dones, així com la nòmina de persones avaluadores, respon al principi de la revista d'incentivar la participació i la visibilitat de les dones en l'àmbit acadèmic.
- Els continguts, els objectius i les metodologies de la revista promouen l'anàlisi crítica de les relacions de gènere en la societat heteropatriarcal, i intenten revelar com les relacions de poder que són a la base de la discriminació per raons de gènere es configuren i es materialitzen en l'àmbit sociocultural i científic.
- L'equip editorial de *Feminismo/s* vetla perquè tots els treballs de recerca eviten els estereotips i els biaixos de gènere que adopten el masculí com a referent universal, exacerben les diferències biològiques o naturalitzen les diferències construïdes socialment.
- La revista garanteix que qualsevol tipus d'investigació publicada sobre persones, animals, teixits o cèl·lules té en compte la variable sexe, és a dir:
 - Reflexiona i decideix fonamentalment sobre la composició per sexes de les mostres i informa del sexe dels subjectes investigats.
 - Analitza les diferències existents dins de cadascun dels sexes i presenta els resultats desagregats per sexe.

En relació amb tot això recomanem al personal investigador interessat a publicar en la revista la consulta de la [Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación](#).

- De la mateixa manera, entre les polítiques editorials de *Feminismo/s* hi ha l'ús imperatiu d'un llenguatge inclusiu en tots els articles, que tinga en compte la presència i situació de les dones en la societat i que estiga d'acord amb el principi d'igualtat entre els sexes. En aquest sentit, l'Equip Editorial vetla per la substitució del masculí genèric per a designar tots els individus de la classe o el grup, siguen homes o dones, per termes de valor genèric o sintagmes explicatius, per l'omissió de referències al subjecte i, quan això no és possible, per l'ús de fórmules desdoblades. Per a un desenvolupament més concret d'alternatives i propostes d'ús, recomanem al personal investigador

interessat a publicar en la revista la consulta de la [Guia per a un discurs igualitari en la Universitat d'Alacant](#).

PRINCIPIIS ÈTICS DE PUBLICACIÓ

La publicació d'articles en una revista amb avaluació d'experts és un reflex directe de la qualitat del treball dels/de les autors/es i del compromís i la qualificació dels/de les investigadors/es que actuen com a revisors/es. Per això *Feminismo/s* és una publicació compromesa amb els principis ètics de l'activitat científica en els termes següents:

1. Publicació i autoria

Tots els articles han d'incloure una llista de referències, com també indicar si han rebut suport econòmic. Els treballs han d'estar lliures de plagi o frau científic. Els supòsits* de plagi i frau científic són els esmentats a continuació:

- Plagi: còpia literal sense usar les cometes i citar la font; còpia substancial (materials d'investigació, processos, taules...); parafrasejar o reproduir idees sense citar la font o canviant el significat original; reutilitzar i enviar textos propis ja publicats sense indicar la font i parafrasejar de manera abusiva fins i tot citant la font.
- Fraus científics: no reconeixement de tots/es els/les investigadors/es que participen en l'elaboració del treball; l'enviament simultani a diverses publicacions; la divisió d'un treball en parts diferents que comparteixen les mateixes hipòtesis, població i mètodes, com també la utilització de dades falses o no provades. Finalment, els/les autors/es han de declarar a la revista els potencials conflictes d'interès quan envien un treball.

* Font: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Responsabilitat dels/de les autors/es

- L'enviament de treballs a *Feminismo/s* implica la lectura i l'acceptació de les normes editorials i de publicació de la revista, incloent-hi la participació en un procés anònim d'avaluació d'experts.
- Tots/es els/les autors/es que signen un treball han d'haver contribuït de manera significativa en l'elaboració i han d'estar d'acord amb el resultat final i amb l'enviament del treball perquè siga avaluat.
- Els treballs han de reconèixer a tots/es els/les autors/es que hi han participat.
- Les dades utilitzades en l'article han de ser reals i autèntiques.
- Els/les autors/es assumeixen l'obligació de corregir o retractar-se davant possibles errors detectats posteriorment.
- Els articles han de ser inèdits i no poden ser enviats simultàniament a cap altra publicació.

3. Procés de revisió

Tots els articles enviats a la revista se sotmeten a un procés d'avaluació d'experts/es amb les característiques següents:

- La selecció dels/de les revisors/es es fa d'acord amb les normes i els principis previs basats tant en la seua qualificació com en la qualitat de la seua producció científica.
- El procés de revisió serà totalment anònim tant pels/per les autors/es com pels/per les revisors/es. Els articles i les revisions seran tractats confidencialment.
- Els/les revisors/es consideren, entre els criteris d'avaluació, el respecte als principis ètics essencials en la investigació científica.
- Els judicis expressats en les revisions han de ser objectius.
- Tant autors/es com revisors/es han de revelar les relacions i les fonts de finançament que puguen generar potencials conflictes d'interessos.

4. Responsabilitats dels/de les editors/es

- L'equip editorial té la responsabilitat i autoritat per a acceptar o rebutjar un article basant-se en les revisions.

- L'equip editorial revelarà, si escau, les relacions o les fonts de finançament que puguen ser potencialment considerades com a conflictes d'interessos pel que fa a l'acceptació o el rebuig dels treballs.
- Només s'acceptaran els articles en els quals hi ha una evidència certa sobre el compliment de les normes editorials.
- L'equip editorial es compromet a preservar l'anonimat dels/de les revisors/es de manera que mai puguen ser associats/des amb els articles revisats.

5. Qüestions ètiques de publicació

L'equip editorial es compromet a:

- Vigilar i preservar els principis ètics de publicació.
- Mantenir la integritat de l'expedient acadèmic.
- Evitar la publicació de material plagiat o elaborat de manera fraudulenta.
- Estar obert a la publicació de correccions, aclariments, retractacions i disculpes sempre que siga necessari.
- Oferir suport en el procés de retractació d'articles.
- Fer totes les accions necessàries per a complir els estàndards de compromís intel·lectual i ètic.

6. Política antiplagi

El Consell de Redacció de *Feminismo/s* és responsable de comprovar que els treballs presentats siguen originals i no incorreguen en plagi. La Universitat d'Alacant compta amb programari específic a l'efecte, com Turnitin, una eina per a prevenir i evitar el plagi acadèmic i professional que comprova les similituds d'un document amb múltiples fonts d'informació (Internet, articles científics i la seua base de dades interna) i n'identifica el contingut no original traduït de l'anglès. Addicionalment, el Consell de Redacció té a la seua disposició, a través de la pàgina web de la UA, una sèrie de programes gratuïts de detecció del plagi, tals com DOCODE, Copyscape, Plagium, The Plagiarism Checker, Dupli Checker, Plagiarisma, TinEye, Antiplagiarist (<https://biblioteca.ua.es/va/investiga-i-publica/pi/plagi.html>).

El Consell de Redacció es reserva el dret de retirar qualsevol treball rebut, acceptat o ja publicat en cas de constatar-s'hi plagi, falsificació o publicació duplicada, així com els diversos supòsits de frau científic enumerats anteriorment. De la mateixa manera, promou la publicació de correccions o retraccions dels errors detectats.

AVÍS LEGAL

A l'efecte de l'estipulat en els articles 138-143 de la Llei de Propietat Intel·lectual, la publicació d'un treball que atempte contra aquests drets serà responsabilitat de l'autora o de l'autor. L'equip editorial de *Feminismo/s* no es fa responsable, en cap cas, de la credibilitat i autenticitat dels treballs. De la mateixa manera, les opinions i fets expressats en cada article són d'exclusiva responsabilitat de les seues autores/autors i *Feminismo/s* no s'identifica necessàriament amb elles/ells.

AVÍS DE DRETS D'AUTOR/A

Les/els autores/autors que publiquen en *Feminismo/s* estan d'acord en els termes següents:

1. Les/els autores/autors conserven els drets sobre els seus treballs, encara que cedeixen de forma no exclusiva els drets d'explotació (reproducció, edició, distribució, comunicació pública i exhibició) a la revista. Les/els autores/autors són, per tant, lliures de fer acords contractuals addicionals independents per a la distribució no exclusiva de la versió de l'obra publicada en la revista (per exemple, allotjar-la en un repositori institucional o publicar-la en un llibre), sempre que intervinga un reconeixement de la seua publicació inicial en aquesta revista.
2. Les/els autores/autors asseguren que *Feminismo/s* és el primer mitjà que publica la seua obra i garanteixen que mentre es troba en fase de valoració

i possible publicació en la nostra revista no s'ha enviat ni enviarà a altres mitjans.

3. Els treballs es publiquen sota una llicència de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

4. Es permet i encoratja als autors/autores a publicar la seua obra electrònicament després de la seua publicació en *Feminismo/s* (com en repositoris institucionals, en la seua pàgina web...) amb la finalitat d'aconseguir intercanvis productius i aconseguir que l'obra aconseguisca major citació (vegeu [The Effect of Open Access](#), en anglès).

Números anteriores publicados

- Feminismo/s 1.** *Feminismo y multidisciplinariedad.* Helena Establier (coord.)
- Feminismo/s 2.** *Imagin/ando a la mujer.* Pilar Amador Carretero (coord.) y Mónica Moreno Seco (ed.)
- Feminismo/s 3.** *Mujer y participación política.* Mónica Moreno Seco y Clarisa Ramos Feijóo (coords.)
- Feminismo/s 4.** *Writing, memoirs, autobiography and history.* Silvia Caporale Bizzini (coord.)
- Feminismo/s 5.** *Habitar / escribir / conquistar el espacio.* Teresa Gómez Reus (ed.)
- Feminismo/s 6.** *Violencia estructural y directa: mujeres y visibilidad.* Carmen Mañas Viejo (coord.)
- Feminismo/s 7.** *Hélène Cixous: Huellas de intertextos.* Maribel Peñalver Vicea y Rosa María Rodríguez Magda (eds.)
- Feminismo/s 8.** *Mujeres y derecho.* Nieves Montesinos Sánchez y M.^a del Mar Esquembre Valdés (coords.). Nieves Montesinos Sánchez (ed.)
- Feminismo/s 9.** *Género, conflicto y construcción de la paz. Reflexiones y propuestas.* Eva Espinar Ruiz y Eloisa Nos Aldás (coords.)
- Feminismo/s 10.** *Medicines i Gènere. El torsimany necessari.* Elizabeth Mora Torres, Albert Gras i Martí (coords.)
- Feminismo/s 11.** *La representación/presencia de la mujer en los Medios de Comunicación.* Sonia Núñez Puente (coord.) y Helena Establier Pérez (ed.)
- Feminismo/s 12.** *Mujeres en democracia.* Nieves Montesinos Sánchez y M.^a del Mar Esquembre Valdes (coords. y eds.)
- Feminismo/s 13.** *Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso.* Carmen Mañas (coord.)
- Feminismo/s 14.** *Género y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Eva Espinar Ruiz (Coord.)

- Feminismo/s 15.** *¿Feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia?* Elena Nájera (Coord.)
- Feminismo/s 16.** *Género e imagen del poder en la historia contemporánea.* Mónica Moreno Seco y Alicia Mira Abad (Coords.)
- Feminismo/s 17.** *La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género.* María-Elia Gutiérrez-Mozo (Coord.)
- Feminismo/s 18.** *Salud pública desde la perspectiva de género: Hitos e innovación.* María Teresa Ruiz Cantero (Coord.)
- Feminismo/s 19.** *Mirada/s trans/identitarias.* Ángel Amaro (Coord.)
- Feminismo/s 20.** *La Diosa y el poder de las mujeres. Reflexiones sobre la espiritualidad femenina en el siglo XXI.* Angie Simonis (Coord.)
- Feminismo/s 21.** *Mujeres, actividad física, deporte y ocio.* Juan Tortosa Martínez y Lilyan Vega Ramírez (Coords.)
- Feminismo/s 22.** *Ecofeminismo/s: Mujeres y Naturaleza.* Lorraine Kerslake y Terry Gifford (Coords.)
- Feminismo/s 23.** *Todo sobre mi familia. Perspectivas de género.* Adrián Gras-Velázquez (Coord.)
- Feminismo/s 24.** *Género y humor en discursos de mujeres y hombres.* G. Angela Mura y Leonor Ruiz Gurillo (Coords.)
- Feminismo/s 25.** *Violencia escolar y género.* Almudena Iniesta Martínez (Coord.)
- Feminismo/s 26.** *Feminismos en las sociedades árabes.* Eva Lapiedra Gutiérrez (Coord.)
- Feminismo/s 27.** *Comunicación y relaciones de género: prácticas, estructuras, discursos y consumo.* Alejandra Hernández Ruiz y Marta Martín Llaguno (Coords.)
- Feminismo/s 28.** *Laicidad y creencias.* Nieves Montesinos Sánchez y Beatriz Souto Galván (Coords.)

- Feminismo/s 29.** *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia.* Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (Coords.)
- Feminismo/s 30.** *Dramaturgia femenina actual. De 1986 a 2016.* Eva García-Ferrón y Cristina Ros-Berenguer (Coords.)
- Feminismo/s 31.** *Dossier monográfico: Sexo y bienestar. Mujeres y diversidad.* Carmen Mañas Viejo y Alicia Martínez Sanz (Coords.)
- Feminismo/s 32.** *Dossier monográfico: MAS-MES: Mujeres, Arquitectura y Sostenibilidad - Medioambiental, Económica y Social.* María-Elia Gutiérrez-Mozo (Coord.)
- Feminismo/s 33.** *Dossier monográfico: Estado actual de la investigación en Literatura francesa y Género: balance y nuevas perspectivas.* Ángeles Sirvent Ramos (Coord.)
- Feminismo/s 34.** *Dossier monográfico: Diálogos entre la democracia participativa y la interseccionalidad. Construyendo marcos para la justicia social.* Patricia Martínez-García y Jone Martínez-Palacios (Coords.)
- Feminismo/s 35.** *Monographic dossier: A critical practice of thinking otherwise: Bacchi, Gender and Public Policy Analysis.* Angela O'Hagan (Coord.)
- Feminismo/s 36.** *Monographic dossier: Departures and Arrivals: Women, Mobility and Travel Writing.* Raquel García-Cuevas García y Sara Prieto García-Cañedo (Coords.)
- Feminismo/s 37.** *Monographic dossier: Modern Woman of the Silver Age Spain (1868-1936): Dissents, Inventions and Utopias.* Dolores Romero López (Coord.)
- Feminismo/s 38.** *Monographic dossier: Women, Sexual Identity and Language.* Isabel Balteiro (Coord.)
- Feminismo/s 39.** *Miscellaneous section*
- Feminismo/s 40.** *Monographic dossier: Black Women's Writing and Arts Today: A Tribute to Toni Morrison.* Mar Gallego Durán (Coord.)

- Feminismo/s 41.** *Monographic dossier: Rethinking Motherhood in the 21st Century: New Feminist Approaches.* María Dolores Serrano Niza & Inmaculada Blasco Herranz (Coords.)
- Feminismo/s 42.** *Monographic dossier: Women, data and power. Insights into the platform economy.* Miren Gutiérrez (Coord.)
- Feminismo/s 43.** *Monographic dossier: The Sustainable Development Goals from a gender equality perspective.* Gladys Merma-Molina, Mayra Urrea-Solano & Diego Gavilán-Martín (Coords.)
- Feminismo/s 44.** *Monographic dossier: Women and the Experience offfrom the Outside: Peripheral Visions of Spanish Architectural Culture (1978-2008).* José Parra-Martínez (Coord.)



INSTITUT UNIVERSITARI
D'INVESTIGACIÓ
D'ESTUDIS DE GÈNERE
INSTITUTO UNIVERSITARIO
DE INVESTIGACIÓN
DE ESTUDIOS DE GÉNERO



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Vicerectorat d'Investigació
Vicerrectorado de Investigación

FEMINISMOS/45