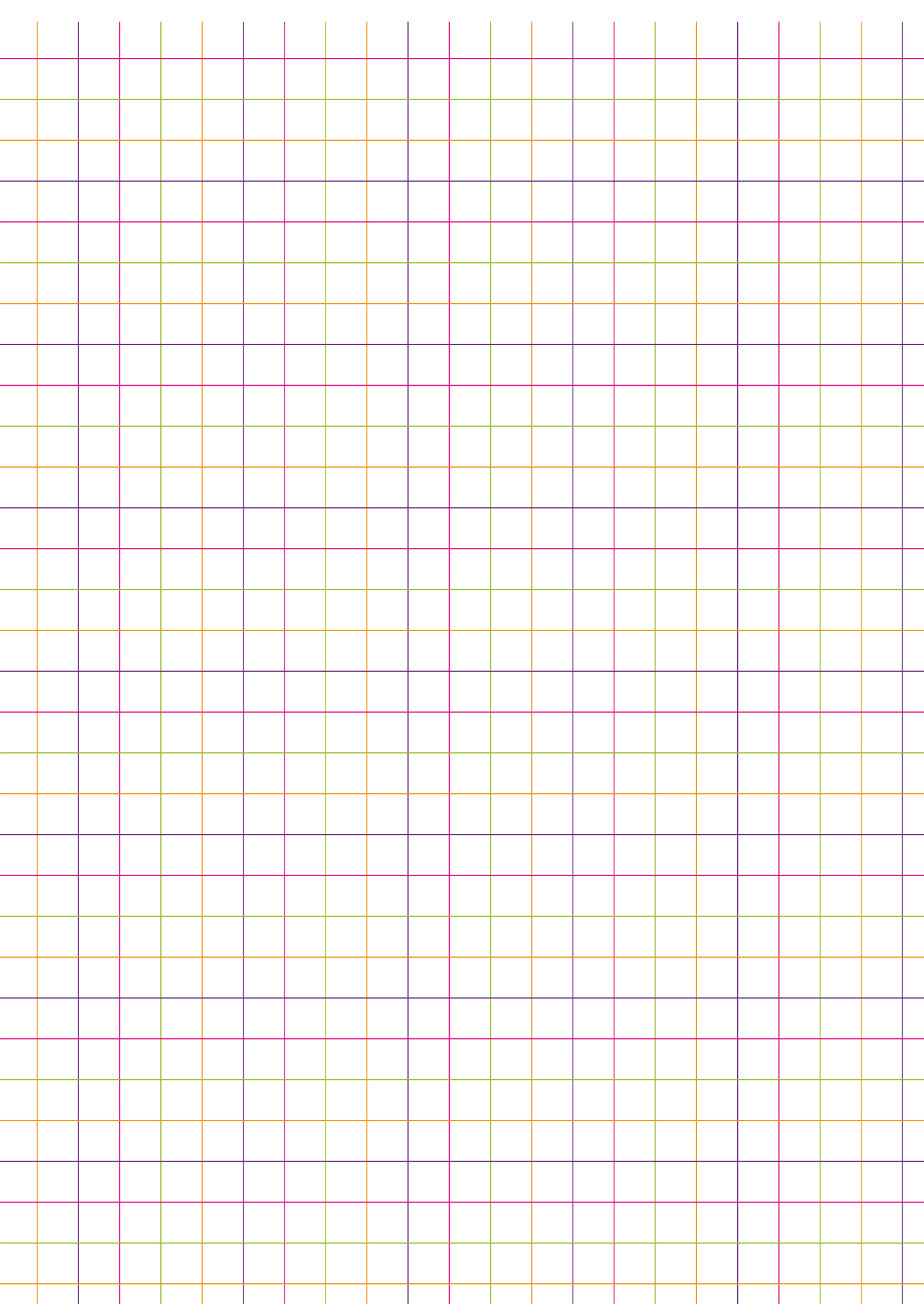




XUGeX

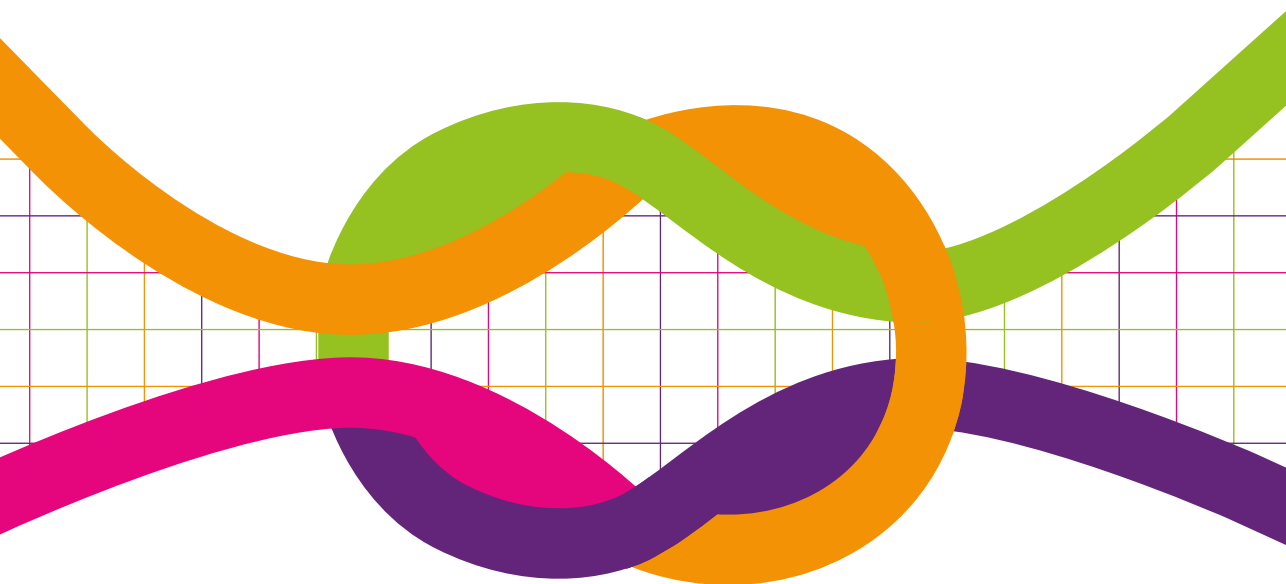
VIII Xornada Universitaria Galega
en Xénero





XUGeX

VIII Xornada Universitaria Galega en Xénero



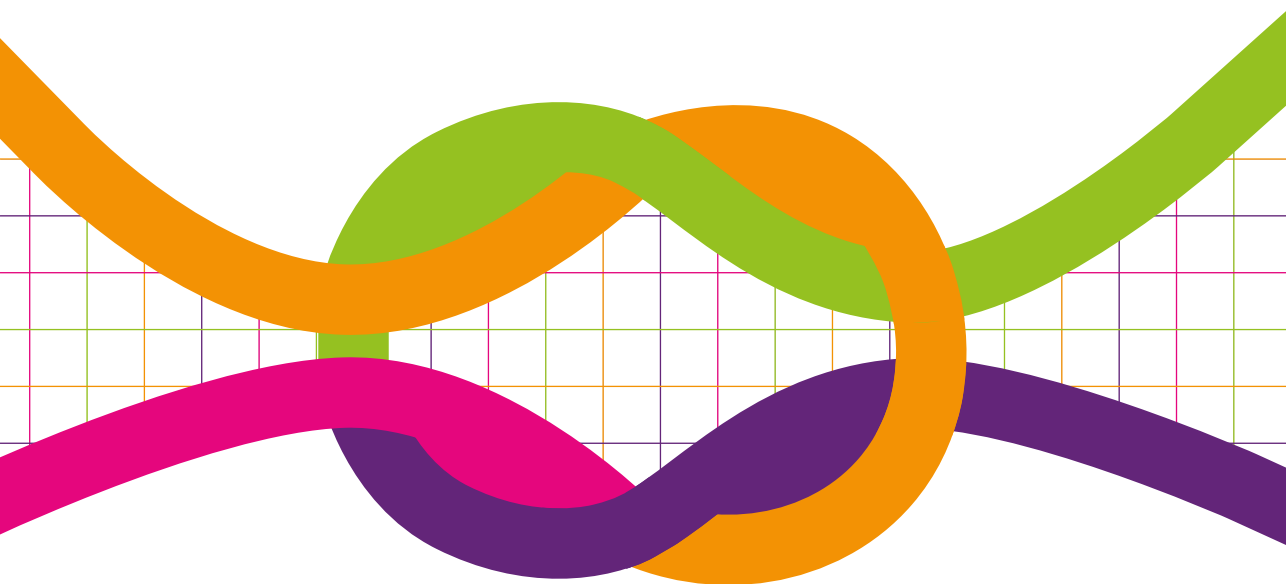
Epistemoloxías feministas en acción





XUGeX

VIII Xornada Universitaria Galega en Xénero



Epistemoloxías feministas en acción

Edición a cargo de

9 de xuño de 2023

2023

Universidade de Vigo

Universidade da Coruña

Universidade de Santiago de Compostela

Xornada Universitaria Galega en Xénero (8º.2023.Vigo)

Epistemoloxías feministas en acción [Recurso electrónico] : Vigo, 30 de xullo 2023/ XUGex, VIII Xornada Universitaria Galega en Xénero ; edición a cargo de Águeda Gómez Suárez, Ana Neira Pena e Marta Pérez Pereiro

[Vigo] : Universidade de Vigo ; [A Coruña] : Universidade da Coruña ; [Santiago de Compostela] : Universidade de Santiago de Compostela,|c2023

D.L. VG 433-2023. -- ISBN 978-84-8158-975-7

© Universidade de Vigo, 2023

© Universidade da Coruña, 2023

© Universidade de Santiago de Compostela, 2023

PROMOVE

Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo

Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña

Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela

EDICIÓN TÉCNICA

Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións

http://publicacions.uvigo.es/publicacions_gl/

Universidade de Vigo

DESEÑO E MAQUETACIÓN



PRÓLOGO


Esta oitava xornada universitaria galega en xénero constitúe o afianzamento e o arraigo definitivo dunha iniciativa conxunta das tres universidades galegas xurdida no ano 2013. A Universidade de Vigo acolleu como anfitrión esta oitava edición, baixo o lema «Epistemoloxías feministas en acción», que volveu novamente á modalidade presencial, e que tamén se retransmitiu en *streaming* na modalidade virtual. Esta edición está financiada con fondos do Pacto de Estado contra a violencia de xénero (Ministerio de Igualdade), no marco dos convenios de colaboración da Consellería de Promoción do Emprego e Igualdade coas universidades galegas.

Estas xornadas teñen como obxectivo crear un espazo compartido entre as tres universidades galegas, entre as persoas dedicadas a reflexionar e a debater sobre a incorporación da perspectiva de xénero na investigación, na docencia universitaria e na loita contra as violencias machistas nos espazos universitarios, cunha visión multidisciplinaria. E, nesta oitava edición, centrámonos en tratar a orixe e a evolución da orde política patriarcal, e o seu impacto no *estadame* cultural, institucional e cognitivo da nosa sociedade e das nosas universidades.

A xornada estrutúrase en tres áreas temáticas:

- Violencias contra as mulleres (coordinada pola Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña).
- Mulleres, investigación e ciencia (coordinada pola Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo).
- Perspectiva de xénero na docencia universitaria (coordinada pola Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela).

A perspectiva de xénero estase a estender na actividade investigadora de distintas áreas de coñecemento que incorporan o xénero como variable de análise. O recoñecemento da importancia da dimensión de xénero é cada vez máis visible nas institucións de investigación e nos requirimentos das convocatorias de proxectos de investigación para cobrar especial relevancia neste contexto de multicrise. Nestas xornadas preténdese pensar, dende unha mirada crítica feminista, sobre o actual contexto de multicrise (guerra en Europa, crise medioambiental, feminización global da pobreza, crise financeira etc.) e o impacto que está a xerar na violencia de xénero e machista, na ciencia, na academia e tamén nos contidos docentes universitarios. Con actividades como esta xornada, tratamos de poñer en valor a importancia das investigacións e a docencia universitaria en xénero, dotándoa dun marco crítico para



facen efectivo o compromiso coa consecución dunha sociedade máis xusta, humana e igualitaria. Así mesmo, os avances na loita contra as violencias machistas nas universidades son fundamentais para asegurar contornos de traballo, investigación e estudo seguros e libres de violencias, requisitos ineludibles para establecer un espazo de educación superior de excelencia, innovación e calidade. Requírese algo máis ca a boa vontade para transformar as desigualdades de xénero deste século. Precisamos de evidencias científicas para tratar estes cambios e debemos contar coa epistemoloxía feminista para analizar e propoñerlles solucións aos retos actuais.

Agradecemos a boa acollida e interese nesta actividade. Como indicadores deste éxito, cabe salientar as 75 persoas asistentes nas modalidades presencial e en liña, as 45 persoas inscritas, e os 34 traballos aceptados e recollidos nesta publicación.

O comité organizador

ÍNDICE · ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

- D01.** Aprendizaxe de materias de programación e intelixencia artificial con perspectiva de xénero.
Eva Cernadas García (USC); Manuel Fernández Delgado (USC) 15
- D02.** Sesión póster de Econometría Aplicada: temáticas de xénero nun espazo de aprendizaxe colaborativa.
Eva Aguayo Lorenzo (USC)..... 23
- D03.** Integrando a linguaxe inclusiva no currículo universitario: un caso de estudo no Grao en Inglés da UDC.
Lucía Ramos García (UDC); José Joaquim de Moura Ramos (UDC); Jorge Novo Buján (UDC); Marcos Ortega Hortas (UDC)..... 31
- D04.** A perspectiva de xénero na docencia universitaria: verbo do proxecto "Perspectiva de xénero e sistema de (in)xustiza penal: unha ollada crítica a través do caso Wanninkhof".
Cristina Alonso Salgado (USC)..... 41
- D05.** AlgoEntreNós, unha ferramenta lúdica e didáctica para a prevención das violencias machistas nas aulas.
Noelia Darriba García (AtalaiAS S. Coop.Galega); Belén Gavín Bermúdez (Arabías S. Coop. Galega); Beatriz López Rey (Arabías S. Coop.Galega); Raquel Veiga Teijeiro (AtalaiAS S. Coop.Galega)..... 51
- D05.** Tecnoloxía educativa con lentes violetas: unha experiencia de ensino-aprendizaxe na universidade.
Uxía Regueira (USC); Ángela González-Villa (USC); Adriana Gewerc (USC) 61
- D06.** Retos para introducir a perspectiva de xénero na docencia universitaria
Raquel Gandón Chapela (UVigo); Mar Fernández Cendón (UVigo)..... 73

D06. Acci3ns formativas sobre perspectiva de x3nero no Plan de Acci3n Titorial da Escola de Enfermer3a de Pontevedra.	
Claudia Gonz3lez L3pez (UVigo); Irene Garay Mart3nez (UVigo); Mar3a Dolores Rodr3guez Garc3a (UVigo); M ^a Paz Di3guez Montes (UVigo)	83
D07. G3nero y ense3anza de las ciencias: exploraci3n de las concepciones de profesoras chilenas en formaci3n inicial.	
Daniela Barr3a-D3az (Universidad Austral de Chile); Tamara Amor3n de Abreu (UVigo); Azucena Arias Correa (UVigo); Mar3a 3lvarez Lines (UVigo)	93

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

- V01. Andamiaje de las actitudes sexistas en la personalidad de las personas que ejercen violencia sexual contra las mujeres.**
 María Patricia Navas Sánchez (USC); Manuel Ramos Garrido (IPFVigo); Jorge Sobral Fernández (USC)..... 105
- V02. La percepción de la pornografía en la adolescencia en Galicia.**
 Rita María Radl Philipp (USC); Jorge García Marín (USC); Begoña Gómez Vázquez (USC); María Curros Espiño (USC); María Luciana Sánchez Iglesias (USC); Pablo Soto Casás (USC). 115
- V03. As violencias sexuais online no estudantado universitario: a pedagogía feminista como prospectiva.**
 Patricia Alonso Ruido (USC); Cristina Varela Portela(USC); Iris Estévez Blanco (USC)..... 125
- V04. Violencia contra as mulleres en territorios rurais: un diálogo entre Galicia e Brasil.**
 Xosé Manuel Santos Solla (USC); María Franco García (UFPB); Laura Pallarés Ameneiro (CISPAC)..... 135
- V05. Espreitando toxicidade e nesgos de xénero contra xornalistas e políticas en Twitter.**
 Teresa Piñeiro Otero (UDC); Xabier Martínez Rolán (UVigo); Laura María Castro Souto (UDC)..... 147
- V06. Percepción del estudiantado de la facultad de ciencias del deporte y de la educación física sobre la violencia de género**
 Anxo Lens Vales (UDC); María José Mosquera González (UDC); María Paula Ríos de Deus (UDC) 157
- V07. Perspectiva de xénero no tratamento de drogodependencias segundo o contexto socioeconómico**
 Belen Augusto Graña (Universitat de Barcelona); Ernesto Sierra Terrádez (Universitat de Barcelona) 167

V08. Mapa de localización de las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género	
Carlos Ferrás Sexto (USC); María José Ginzo Villamayor (USC); Yolanda García Vázquez (UVigo)	175
V09. La violencia contra las mujeres mayores. Una doble discriminación	
Milagros Otero Parga (USC).....	185
V10. O matrimonio forzado como unha forma de violencia contra as mulleres	
Natalia Seco García (USC)	193
V11. Mitos misóxinos: revictimización no proceso de denuncia da violencia machista en Galicia	
Sabela Pérez-Martín (UVigo); Iria Vázquez Silva (UVigo); Carmen Verde-Diego (UVigo)	201

MULLERES, CIENCIA E INVESTIGACIÓN

- 101. As intelixencias artificiais como xeradoras de cultura. Exploración dos nesgos de xénero de ChatGPT**
 Laura M. Castro Souto (UDC); Teresa Piñeiro Otero (UDC); Xabier Martínez Rolán (UVigo) 213
- 102. Mujer, diccionarios y armada: estudio en los repertorios de la real academia española de las voces femeninas asociadas al escalafón de mando de la armada**
 Laura Arribas González (UVigo)..... 223
- 103. Como me vexo nas redes sociais? Auto-obxectivacion do corpo en adolescentes**
 Yolanda Rodríguez Castro (UVigo); Rosana Martínez Román (UVigo); Laura Redondo Gutiérrez (UVigo); María Lameiras Fernández (UVigo) 233
- 104. As dinámicas de xénero na ciencia: unha análise bibliométrica da xestión do estrés no traballo**
 Carlos Dopico Casal (USC); Carlos Montes Piñeiro (USC)..... 245
- 105. Contra a fenda de xénero en innovación: fomento de vocacións femininas en aeroespacias**
 M^a de las Nieves Lorenzo González (UVigo); M^a Inés Álvarez Fernández (UVigo); Encina Calvo Iglesias (USC)..... 255
- 106. Impacto de género por los estímulos económicos en los usos del tiempo del profesorado universitario en México**
 Eva Aguayo Lorenzo (USC); Rosalía Susana Lastra Barrios (Universidad de Guanajuato); Nélida Lamelas Castellanos (USC) 265
- 107. Alumnas e alumnos ante a irrupción de ChatGPT**
 Andrea Martínez Salgueiro (USC); Lucía Rey-Ares (USC); Sara Fernández-López (USC)..... 273

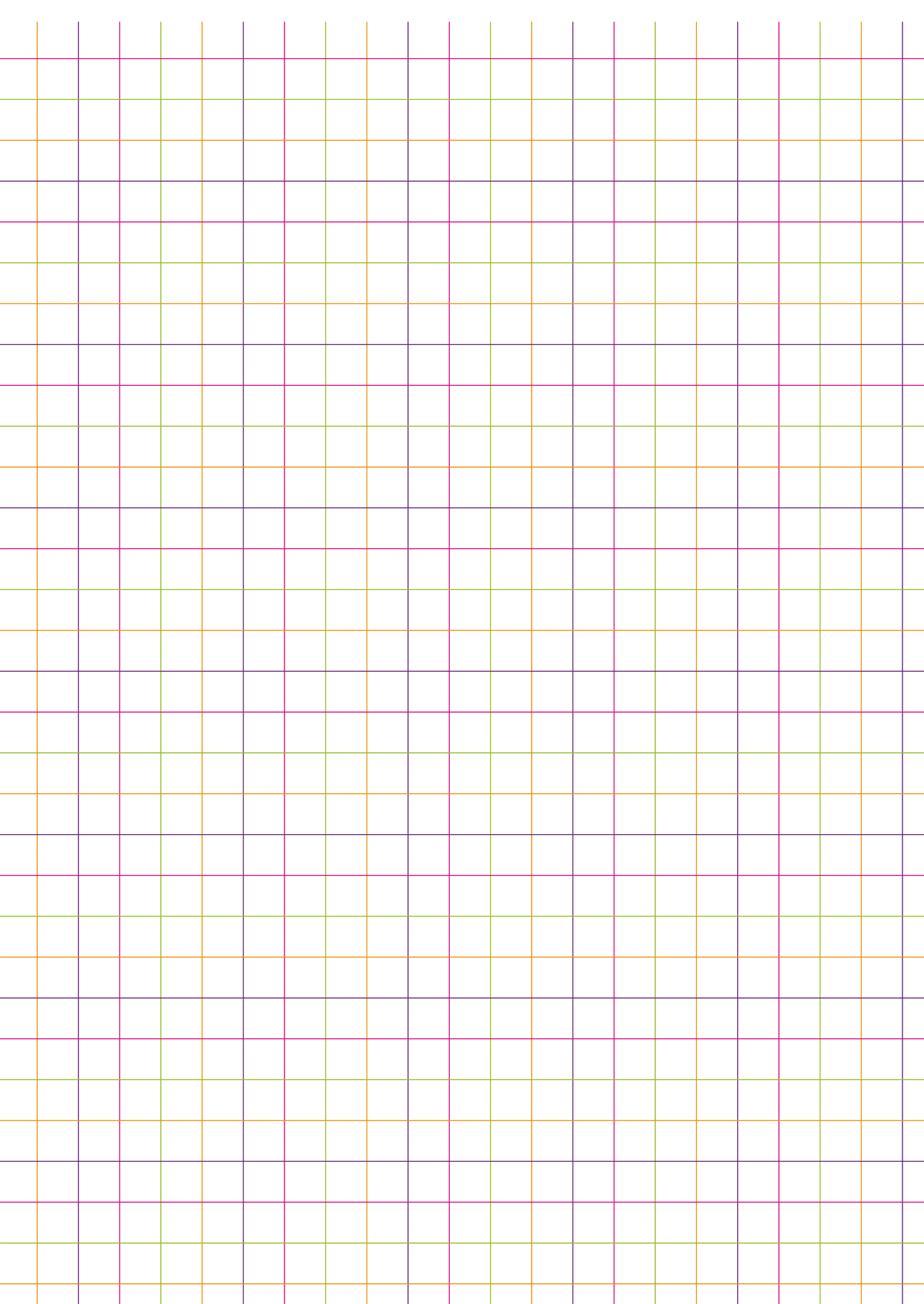
I08. Dinámicas xenerizadas e desigualdades de xénero na ciencia política. O impacto da fenda de xénero nas revistas científicas	
Susana Basanta Díaz (USC)	283
I09. Traballos de fin de grao con perspectiva de xénero nas disciplinas CTM	
Encina Calvo Iglesias (USC)	293
I10. Identificación da percepción da dor menstrual en estudantes da Universidade da Coruña	
Zeltia Naia Entonado (UDC); Olalla Bello Rodríguez (UDC)	303
I11. As investigacións sobre xénero e medioambiente diante da crise mundial e as súas repercusións na educación científica	
Tamara Amorín de Abreu (UVigo); Mari M. Álvarez Lires (UVigo); Daniela Barría Díaz (Universidade Austral de Chile); Azucena Arias Correa (UVigo)	313
I12. ¿Tiene género el código penal?	
Natalia Torres Cadavid (UVigo); Virxilio Rodríguez Vázquez (UVigo)	323
I13. Ideoloxía, muller e diccionario. Algúns proxectos galegos recentes	
María Teresa Sanmarco Bande (USC)	335
I14. As físicas en cifras. Informe do Grupo Especializado de Mulleres en Física da Real Sociedade Española de Física sobre a situación no ámbito universitario	
Ana Xesús López Díaz (UDC); Pascuala García Martínez, Departamento de Óptica (UV); Mariam Tórtola Baixauli((UV); Carmen Ocal García (CSIC); Leonor Chico Gómez (UCM); Milagros F. Morcillo Arencibia (UCO); Pilar López Sancho (CSIC)	343
Comité científico	353
Comité organizador	356



ÁREA 1



PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA



APRENDIZAXE DE MATERIAS DE PROGRAMACIÓN E INTELIXENCIA ARTIFICIAL CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

Cernadas García, Eva

Centro Singular de Investigación en Tecnoloxías Intelixentes
Universidade de Santiago de Compostela (CiTIUS)
eva.cernadas@usc.es

Fernández Delgado, Manuel

Centro Singular de Investigación en Tecnoloxías Intelixentes
Universidade de Santiago de Compostela (CiTIUS)
manuel.fernandez.delgado@usc.es

RESUMO

Os sistemas informáticos baseados na intelixencia artificial e na aprendizaxe automática constrúense a partir de datos reais, o cal pode reproducir e mesmo amplificar os nesgos de xénero existentes na sociedade. Evitar isto esixe un esforzo para eliminar estes nesgos nos sistemas intelixentes, que teñen unha influencia crecente na vida cotiá. Este artigo presenta experiencias docentes en dúas asignaturas de programación informática en ambos graos, e outra de aprendizaxe automática nun máster. Nelas empregamos estratexias orientadas a formar ao estudiantado no deseño de sistemas sen nesgos de xénero, e a fomentar a participación das mulleres, moi reducida na actualidade, nas profesións tecnolóxicas. Estas estratexias inclúen o uso de linguaxe non sexista e a visualización de científicas na informática, fomentando así o sentimento de inclusión do alumnado feminino neste sector profesional. Tamén se realiza unha experiencia de aprendizaxe cooperativa con perspectiva de xénero e debates sobre nesgos na intelixencia artificial. O alumnado acolleu positivamente estas actividades que pensamos serven para alertar sobre a necesidade de incluír a perspectiva de xénero no seu futuro desenvolvemento profesional.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de xénero, programación, intelixencia artificial, aprendizaxe automática, nesgos de xénero.

EVIDENCIAS DE NESGOS DE XÉNERO NA INTELIXENCIA ARTIFICIAL

Xa dende 2005 o proxecto Gender Innovations¹ ven alertando da falta de neutralidade de xénero da investigación en ciencia, medicina e enxeñaría (Schiebinger, 2008). A súa creadora, Londa Schiebinger (2021), explora máis dunha década despois os éxitos e desafíos deste proxecto e analiza dous casos relacionados coa intelixencia artificial (IA) nos que a análise do xénero conduciu a novos descubrimentos: tradutores automáticos e sistemas de recoñecemento facial. Na literatura existen varios estudos que analizan a desigualdade de participación nas disciplinas profesionais CTEM (ou STEM polas súas siglas en inglés) para as profesións relacionadas coa ciencia, tecnoloxía, enxeñaría e matemáticas a nivel nacional (MCI, 2021) e internacional (UNESCO, 2020). Por exemplo, en España e na área da enxeñaría e arquitectura só un 25 % do alumnado é feminino, que se reduce a un 13 % no grao de enxeñaría informática, que é o grao máis masculinizado. Outros estudos analizan a desigualdade de xénero nas profesións CTEM en canto a recoñecemento científico (Guevara-Ramírez y cols., 2022) e revisan as discriminacións de xénero dos sistemas informáticos baseados en IA (Cernadas e Calvo-Iglesias, 2022).

As competencias en programación informática e aprendizaxe automática son cada vez máis demandadas polas empresas e organizacións para desenvolver novos produtos e servizos. Criado Pérez (2019) reflexiona sobre os problemas que se poden derivar destes sistemas, como está a acontecer cos recoñecedores faciais e de voz, asistentes para a contratación de persoal, tradutores automáticos e sistemas de axuda a decisión na xustiza. Recentemente, houbo varias polémicas nas redes sociais debido ós nesgos de xénero que presentan os sistemas intelixentes. As consecuencias negativas para o avance social das mulleres constatouse en informes internacionais, como o que analiza o efecto da IA na súa vida laboral (Collett, 2022). Estas publicacións constatan unha dobre discriminación cara as mulleres, que constitúen a metade da poboación. Por unha banda, os nesgos de xénero dos sistemas baseados en IA, e pola outra a desigualdade de participación no ámbito profesional das CTEM en relación os seus homólogos varóns. Algúns destes estudos tamén inciden na necesidade de integrar a dimensión de xénero no proceso formativo coa finalidade de eliminar estes nesgos no futuro.

¹ <http://genderedinnovations.stanford.edu/>

PROPOSTAS NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En España e desde o punto de vista normativo, a Lei Orgánica 1/2004 no artigo 4.7 sobre os principios e valores do sistema educativo establece: "Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal". A Lei Orgánica 4/2007 de Universidades establece que a Universidade debe promover a igualdade efectiva entre mulleres e homes. Posteriormente, a Lei 14/2011 de Ciencia, Tecnoloxía e Innovación incorporou medidas para promover a inclusión da perspectiva de xénero como unha categoría transversal na investigación. A pesar deste marco normativo, esta inclusión é aínda escasa nas universidades españolas (Rebollo-Catalan e col., 2018) e tamén nos graos de enxeñaría informática (Laura Castro, 2019). De feito, raras veces está incorporada como competencia transversal nos planos de estudos de Grao e Máster relacionados coa enxeñaría informática ou IA en España (Cernadas e Calvo-Iglesias, 2022), e só se utiliza de maneira esporádica en certas materias por decisión do profesorado. O paso do tempo demostrou que a existencia dunha normativa non é suficiente para propiciar os cambios necesarios. Polo contrario, necesítanse iniciativas que impulsen ao persoal docente a modificar a súa forma de ensinar. Neste senso, compre destacar a colección de guías docentes con perspectiva de xénero da Xarxa Vives d'Universitats (Rodríguez-Jaume e Calvo-Iglesias, 2019) que proporciona ferramentas para definir obxectivos, contidos e métodos de ensinanza, así como consellos relacionados co uso da linguaxe, as referencias e a avaliación.

ANÁLISE LONXITUDINAL DE EXPERIENCIAS DOCENTES PROPIAS

A intelixencia artificial é un ámbito do coñecemento moi popular que leva implícita varios cursos de programación e subdisciplinas como a aprendizaxe automática (en inglés *machine learning*). A este ámbito profesional accédese dende graos e másteres específicos de IA ou dende outras enxeñarías, matemáticas ou física. O noso labor docente desenvólvese nas seguintes materias de programación de grao: 1) **Informática para científicos**², materia obrigatoria do primeiro curso do grao en física, con aproximadamente 130 estudantes (25 % alumnas); e 2) **Informática**³, materia obrigatoria do primeiro curso do grao en matemáticas con aproximadamente 130 estudantes (45 % alumnas). No máster internacional de visión por computador, a profesora Eva Cernadas imparte a materia en inglés **Fundamen-**

² Páxina web: <https://persoal.citius.usc.es/eva.cernadas/informaticaparacientificos/>

³ Páxina web: <https://persoal.citius.usc.es/manuel.fernandez.delgado/informatica/>

tals of machine learning to computer vision (FMLCV)⁴ con 15 estudantes (15 % alumnas), materia implantada no curso 2020-21 (Cernadas e Fernández-Delgado, 2021).

Como ambas materias de programación de grao se imparten en galego, o uso da linguaxe inclusiva tanto no material escrito como na narrativa oral é moi importante para promover a igualdade de trato. Ao comezo de cada tema incluímos unha páxina visibilizando os logros dunha científica relacionada coa programación (Calvo-Iglesias y cols, 2022), como pode observarse nas páxinas web das materias. A ensinanza utiliza principalmente a metodoloxía baseada en exemplos, que deben ser polo tanto non sexistas e incluír intereses de ambos xéneros. Non dispoñemos de estudos estatísticos para estimar cómo afectan estas medidas ó rendemento das alumnas. A nosa experiencia de varios anos, cun avance progresivo na elaboración de exemplos e material, permítenos subxectivamente concluír que este enfoque mellora a motivación do alumnado feminino. Esta percepción coincide co estudo realizado polo Banco Mundial sobre o uso da linguaxe na publicación de ofertas de emprego (Collett, 2022). A súa conclusión é que a redacción en masculino podería desalentar ás candidatas á solicitude do emprego porque se sinten non pertencentes ó grupo.

Nas clases expositivas de informática no grao en matemáticas ensínase programación nas linguaxes Fortran e Matlab. Durante a primeira metade do cuatrimestre explícanse os conceptos da linguaxe Fortran utilizando clases maxistras. Matlab estúdase na segunda metade desenvolvendo unha actividade de aprendizaxe cooperativa baseada na técnica xogo-concurso de DeVries (Devries and Edwards, 1973). A equipa docente confecciona as equipas do concurso considerando a dimensión de xénero e o rendemento do estudantado. Normalmente, constrúense 14-16 grupos de 6-8 estudantes por grupo, sumando en torno a 100 persoas divididas en dúas aulas expositivas. A participación do alumnado nesta actividade é voluntaria, e ó rematar cubren un cuestionario con 12 preguntas para recopilar o seu grao de satisfacción coa mesma. Aínda que unha análise detallada da actividade está fóra do alcance deste artigo, queremos comentar algúns resultados acerca da percepción do alumnado. Neste curso académico, cubriron o cuestionario 100 estudantes (44 homes e 56 mulleres). Con respecto ás cuestións: 1) "Entendo mellor o tema", o 69 % dos homes e o 74 % das mulleres están de acordo. 2) "Teño máis motivación para estudar", o 59 % dos homes e o 71 % das mulleres están de acordo. 3) "Prefiro as clases normais do/a profesor/a ás clases con traballo cooperativo", o 84 % dos homes e o 78 % das mulleres están en desacordo con esta afirmación. A modo de conclusión, o alumnado percibiu positivamente o uso da aprendizaxe cooperativa, tanto na comprensión dos conceptos como na motivación para estudar. Con relación ó xénero, as mulleres sintense significativamente (78 % fronte a 59 %) máis motivadas para estudar con esta metodoloxía que os homes. Estes resultados concordan cos obtidos durante o curso académico 2017/18 (Calvo-Iglesias y cols., 2022).

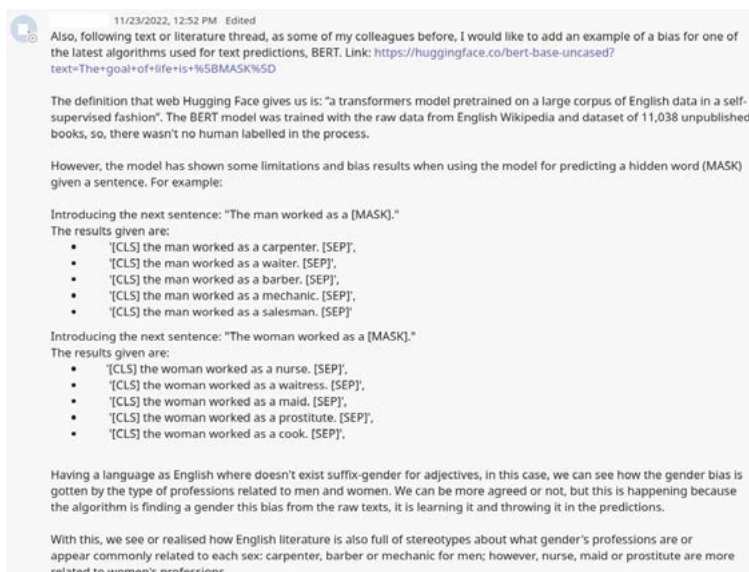
⁴ Páxina web: <https://persoal.citius.usc.es/eva.cernadas/fmlcv/>

Na materia de FMLCV, debatimos os nesgos de xénero dos sistemas intelixentes a través do foro privado da aula virtual. A participación nesta actividade era opcional, e ó alumnado recibía 0.5 puntos na nota final da materia. Neste curso académico matricularóñse 13 estudantes (15 % mulleres e 85 % homes) e participaron na actividade o 46 % do alumnado, mantendo a proporción por xénero (1 muller e 5 homes). Algúns dos temas máis debatidos foi o nesgo de xénero dos sistemas de recoñecemento facial e dos tradutores automáticos, e a discriminación das mulleres nos entornos tecnolóxicos. Relacionado cos sistemas de análise automática de texto, unha entrada no foro comentaba os nesgos de xénero do predictor de texto BERT (figura 1), incluso no inglés, onde moitas profesións teñen xénero neutro.

PROPOSTAS DE FUTURO

A Dra. Susan Leavy da University College Dublin di que “a sobre-representación dos homes no deseño da tecnoloxía de IA podería desfacer silenciosamente o progreso logrado na igualdade de xénero durante décadas”. Opina que a intelixencia das máquinas apréndese, principalmente, de observar os datos que se lle presentan no seu entrenamento, que están cargados con conceptos estereotipados de xénero. Polo tanto, a aplicación resultante perpetuará estes nesgos de xénero (Collet, 2022). É necesario realizar esforzos en moitas direccións para eliminar a discriminación de xénero da tecnoloxía.

Figure 1: Entrada no foro da materia FMLCV sobre o algoritmo de predicción de texto BERT.



Algunhas propostas son: 1) Introducir a perspectiva de xénero como unha competencia transversal na docencia universitaria relacionada coa tecnoloxía, tal como as materias de programación e intelixencia artificial nos títulos de máster e grao das disciplinas CTEM. Con iso formaríamos ó alumnado para que estea alerta sobre os riscos dos nesgos dos sistemas tecnolóxicos no seu futuro profesional. 2) Promover a captación de mulleres cara as carreiras CTEM en xeral, e especificamente cara a enxeñaría e tecnoloxía, diminuíndo así a sobrerepresentación dos homes neste ámbito. Isto pode levarse a cabo deseñando programas, destinados a niveles educativos non universitarios, que estimulen as vocacións femininas para as carreiras CTEM. Neste sentido os programas da Universidade de Santiago (USC) "Unha enxeñeira ou científica en cada cole"⁵ e "O uso do xogo e a arte para educar na enxeñaría desde a infancia"⁶ achegan a ciencia e a enxeñaría ó alumnado de educación infantil e primaria, Ademais de visibilizar referentes femininos próximos nestes campos. 3) Moitos nesgos de xénero dos sistemas informáticos débense a un uso ambiguo da linguaxe, en galego ou castelán, dominado polo uso do masculino xenérico para designar homes e mulleres. Nembargantes, a Lei Orgánica 3/2007 (Lei de Igualdade) establece no punto 11 do artigo 14 sobre "criterios generales de actuación de los poderes públicos": "La implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas". No punto 28.4 sobre a sociedade da información establece: "En los proyectos del ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación sufragados total o parcialmente con dinero público, se garantizará que su lenguaje y contenidos sean no sexistas". Desta lei dedúcese que, dado que o profesorado universitario é mantido con fondos públicos, está obrigado a utilización de linguaxe non sexista para evitar unha desigualdade de trato cara o alumnado feminino. O uso non sexista da linguaxe por parte das administracións públicas en todas as súas facetas favorecería a aprendizaxe non sexista de moitos sistemas baseados en intelixencia artificial como, por exemplo, os tradutores automáticos ou os procesadores de linguaxe natural.

CONCLUSIÓN

Neste artigo relatamos varias experiencias da introdución da perspectiva de xénero na docencia en materias nos ámbitos da programación e aprendizaxe automática. As estratexias desenvolvidas foron diferentes polas características das materias (de grao ou de máster, presencial ou semi-presencial) e o número de estudantes. En tódalas materias parécenos importante ó uso da linguaxe inclusiva e a visibilización de referentes femininos, confeccionando un dicionario de referentes que vai aumentando

⁵ <https://unhaencadacole.gal/>

⁶ <https://citius.gal/gl/news/news/promoting-egalitarian-engineering-learning-among-youngest-students>

co paso dos anos. Este feito aumenta a participación das alumnas, que se sinten máis identificadas e motivadas. Na materia de máster, as cuestións sobre os nesgos dos sistemas de IA, especialmente os de xénero, foron abordadas a través dun foro, dado o carácter semi-presencial e interuniversitario da materia. Nas materias presenciais de grao fomentouse a participación das alumnas na aula, a través de exercicios de programación non sexista e utilizando estratexias de aprendizaxe cooperativa que consideran a dimensión de xénero no seu deseño.

A tradición cultural na que se crían as persoas pode dificultar o recoñecemento dos nesgos de xénero da IA, incluso para as mulleres. Polo tanto, resulta moi importante estar alerta para que os avances acadados ata o momento en materia de igualdade de xénero continúen, e non se retroceda debido ós estereotipos e nesgos de xénero introducidos implícitamente polos sistemas informáticos que utilizamos. De aí a importancia de debater sobre estes riscos co alumnado do sector tecnolóxico durante a súa formación universitaria.

AGRADECEMENTOS

Agradecemos á Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (acreditación 2019-2022 ED431G-2019/04) e ó European Regional Development Fund (ERDF), que financian ó CITIUS (USC).

BIBLIOGRAFÍA

Calvo-Iglesias, Encina, Cernadas, Eva and Fernández-Delgado, Manuel (2022): Providing female role models in STEM higher education careers, a teaching experience. XII International

Conference on Virtual Campus (JICV), Arequipa, Peru, pp. 1-4. DOI: [10.1109/JICV56113.2022.9934681](https://doi.org/10.1109/JICV56113.2022.9934681)

Castro, Laura (2019): "Construíndo o coñecemento informático: situación da perspectiva de xénero nos estudos de grao das universidades españolas", en (Re) construíndo o coñecemento, en VI Xornada Universitaria Galega en Xénero, López Díaz, Ana Jesús, Aguayo Lorenzo, Eva, Gómez Suárez, Águeda: VI Xornada Universitaria Galega en Xénero, *Universidade da Coruña, 2019. ISBN: 978-84-9749-758-9* (313-324).

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Cernadas, Eva and Calvo-Iglesias, Encina (2022): Perspectiva de género en Inteligencia Artificial, una necesidad. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia. DOI: [10.18002/cg.i17.7200](https://doi.org/10.18002/cg.i17.7200)

Cernadas, Eva and Fernández-Delgado, Manuel (2020): Embedded ethics to teach machine learning courses: an experience. 2021 XI International Conference on Virtual Campus (JICV), Salamanca, Spain, 2021, pp. 1-4. DOI: [10.1109/JICV53222.2021.9600426](https://doi.org/10.1109/JICV53222.2021.9600426)

Collett, Clementine, Neff, Gina and Gouvea, Livia (2022): "Los efectos de la IA en la vida laboral de las mujeres", Banco Interamericano de Desarrollo, DOI: [10.18235/0004055](https://doi.org/10.18235/0004055)

Criado Pérez, Caroline (2019): La mujer invisible: Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres. Seix Barral.

Devries, D. L. and Edwards, K. J. (1973). Learning Games and Student Teams: Their Effects on Classroom Process. American Educational Research Journal, 10(4), 307-318. DOI: [10.2307/1161661](https://doi.org/10.2307/1161661)

Guevara-Ramírez, Patricia, Ruiz-Pozo, Viviana A., Cadena-Ullauri, Santiago, Salazar-Navas, Gabriela, Acosta Bedón, Ana, Vázquez, J. Faustino, and Zambrano, Ana Karina (2022): Ten simple rules for empowering women in STEM. PLOS on Computational Biology. DOI: [10.1371/journal.pcbi.1010731](https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1010731)

Ministerio de Ciencia e Innovación (MCI). Unidad de mujeres y ciencia. Científicas en cifras. 2021.

Rebollo-Catalán, Ángeles, Ruíz Pinto, Estela, Vega-Caro, Luisa (2018): La Universidad en clave de género. Ediciones Octaedro, S.L.

Rodríguez-Jaume, M.^a José, Calvo Iglesias, Encina (2019): "Guías para una docencia con perspectiva de género", en (Re) construíndo o coñecemento, López Díaz, Ana Jesús, Aguayo Lorenzo, Eva, Gómez Suárez, Águeda: VI Xornada Universitaria Galega en Xénero, *Universidade da Coruña, 2019. ISBN: 978-84-9749-758-9* (297-392).

Schiebinger, Londa L. (2008): Gendered Innovations in Science and Engineering, Stanford University Press.

Schiebinger, Londa L. (2021): Gendered Innovations: integrating sex, gender, and intersectional analysis into science, health & medicine, engineering, and environment. TAPUYA: Latin american science, technology and society, Vol. 4, 1867420. DOI: [10.1080/25729861.2020.186742](https://doi.org/10.1080/25729861.2020.186742)

UNESCO, 2020. Gender Artificial Intelligence and Gender Equality.

SESIÓN PÓSTER DE ECONOMETRÍA APLICADA: TEMÁTICAS DE XÉNERO NUN ESPAZO DE APRENDIZAXE COLABORATIVA

Aguayo Lorenzo, Eva

Departamento de Economía Cuantitativa

Universidade de Santiago de Compostela

eva.aguayo@usc.es

RESUMO

A actividade presentada consiste na proposta da resolución de forma grupal dun caso práctico, que permita achegarnos ás posibilidades da econometría aplicada para a análise e reflexión sobre o impacto socioeconómico das relacións de xénero. Aplicamos as metodoloxías de aprendizaxe colaborativa e de avaliación entre pares pola súa especial incidencia no proceso de adquisición e desenvolvemento de competencias interpersoais. A modalidade de sesión póster para a exposición dos traballos finais representa unha das principais aportacións desta iniciativa. Recollemos as fases de deseño, desenvolvemento e avaliación desta experiencia implementada no primeiro cuadrimestre do curso académico 2022-23 na materia Econometría Aplicada do Grao en Economía da Universidade de Santiago de Compostela.

INTRODUCCIÓN

No 2010, en pleno proceso de adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior, constituímos o Grupo de Innovación Docente Econometría Básica Aplicada (GID-EBA). Entre as nosas liñas de actuación: a elaboración de materiais docentes para as materias de Grao¹; a utilización das novas tecnoloxías (as distintas plataformas do Campus Virtual da USC); a implementación de metodoloxías docentes dinamizadoras da aprendizaxe autónoma do alumnado nas materias de Econometría I e Econometría II

¹ Mesmo con varias contribucións na colección de Unidades Didácticas da USC: <https://www.usc.gal/libros/es/122-unidades-didcticas>

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

dos Graos de Economía e ADE da USC; a incorporación da perspectiva de xénero na docencia en Econometría. Así mesmo, a transferencia dos nosos resultados coa participación en diversos congresos de innovación docente².

A experiencia acumulada como coordinadora do GID-EBA e a boa acollida por parte do alumnado (nas materias de 3º de Grao) foron algúns dos factores clave para o deseño da iniciativa aquí presentada e desenvolvida na materia de Econometría Aplicada de 4º de Grao en Economía. Esta actividade trata de contribuír a unha formación integral do alumnado para a súa futura actividade laboral, promovendo o desenvolvemento de competencias interpersoais como o traballo en equipo e a capacidade crítica e autocrítica; e convidando ao debate e a reflexión sobre o papel da construción social dos roles de xénero na persistencia de desigualdades socioeconómicas.

A perspectiva de xénero aporta un enfoque crítico e motor da transformación social. Mais, a pesar da existencia dun marco normativo promotor da súa incorporación, distintos diagnósticos constatan que as iniciativas nalgunhas universidades seguen sendo escasas e illadas (Rebollo, 2013; Donoso y Velázquez, 2013; Aguayo, Freire y Lamelas, 2017; Aguayo *et al.*, 2022). Dado o seu interese e implicación sociais, a aposta pola integración da perspectiva de xénero como competencia transversal en distintas disciplinas constitúe unha dimensión esencial para avanzar cara á unha docencia universitaria que proporcione unha adquisición de coñecementos sen nesgos androcéntricos e unha transmisión de valores como a igualdade de xénero.

OBXECTIVOS

Os principais obxectivos da actividade son:

Xerais

- Promover a reflexión do alumnado sobre a importancia da incorporación da perspectiva de xénero.

² II Jornadas de Docencia en Economía (Valencia, 2010); III Jornadas de Docencia en Economía (Cartagena, 2011); I Congreso Internacional de Docencia Universitaria. CIDU (Vigo, 2011); IV Jornadas de Docencia en Economía (A Coruña, 2012); VII Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación (Barcelona, 2012); III Xornada de Innovación Docente en Xénero (Vigo, 2013); IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria (Vigo, 2015); IV Xornada Universitaria Galega en Xénero: Perspectiva de xénero na docencia universitaria (Santiago de Compostela, 2016); XVI FECIES. Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (Santiago de Compostela, 2019).

- Dinamizar a adquisición de competencias interpersonais mediante actividades de traballo en equipo en clases interactivas, que promovan o desenvolvemento de habilidades de comunicación, debate e avaliación.

Específicos

- Analizar a relación entre a taxa de actividade feminina e taxa de fecundidade, o papel das relacións de xénero e o seu impacto a nivel socioeconómico.
- Familiarizar ao alumnado coa modalidade de exposición en sesión póster de traballos en grupo.

FASES DA IMPLEMENTACIÓN DA ACTIVIDADE

A continuación presentamos as fases de implementación desta actividade desenvolvida no curso académico 2022-23 na materia Econometría Aplicada de 4º curso do Grao en Economía da Universidade de Santiago de Compostela.

Fase 1. Preparación da actividade proposta. Selección da temática de xénero a abordar, dos conceptos sobre os que reflexionar, establecendo nexos entre eles e a interpretación dos resultados da súa aplicación. Partimos dos datos da taxa de actividade feminina e a taxa de fecundidade, procedentes do Instituto Nacional de Estatística, das rexións españolas no período 1976-96. Proponse cuestións como a relación causal entre ambas variables: están interrelacionadas? cal é a dirección da causalidade? a evolución destas variables e súa relación mudou nos últimos anos? En que medida están condicionadas por outros determinantes socio- culturais?

Fase 2. Presentación da actividade en clase. A profesora expón o plan de traballo, a asignación de grupos (mixtos e de 3 estudantes) e as cuestións a resolver. Valórase non só a correcta aplicación das metodoloxías econométricas, senón tamén a incorporación de datos e a utilización de referencias bibliográficas sobre a temática (tanto teóricas como empíricas) e, en especial, o desenvolvemento da sesión póster. Todos os materiais necesarios –enunciado, instrucións para a resolución do caso e para a elaboración do póster e datos– están dispoñibles na aula virtual da materia. Tamén se facilita a rúbrica que será empregada para a avaliación inter pares, baseada nos criterios de avaliación para a presentación de Traballo de Fin de Grao na modalidade de sesión póster na Facultade de Ciencias Económicas e Empresariais da USC.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Fase 3. Resolución do caso. O desenvolvemento da actividade lévase a cabo principalmente nas clases interactivas na aula de informática e a resolución mediante o manexo do programa Econometric-Views (dúas sesións de 2,5 horas). A profesora resolve as dúbidas puntuais e realiza un seguimento da interacción dos membros de cada equipo. Cada equipo debe distribuír os roles que desenvolverá cada membro na sesión póster: exposición oral do traballo, dar resposta ás preguntas formuladas por outro equipo ou pola profesora, propoñer cuestións a outro equipo. O documento-pdf co póster entrégase, a través da aula virtual da materia (actividade-tipo tarefa), antes da sesión de exposición final. Nesta etapa, as titorías realizadas para esta actividade son de carácter grupal, tanto de forma presencial como a través de MS-Teams.

Fase 4. Avaliación inter pares. Convócase unha sesión póster na que cada equipo colocará no taboleiro correspondente o seu póster (a duración será de 1 hora, na primeira parte dunha sesión interactiva). En primeiro lugar, todos os equipos percorren a exposición para seleccionar os mellores atendendo a orixinalidade, eficacia e estrutura, e enchen unha ficha coa rúbrica facilitada na sesión de presentación da actividade. A continuación, iníciase o rolda de exposición oral (máximo 7 minutos) de cada póster e de preguntas. A sesión finaliza coa valoración do ítem "póster ben exposto". No 2020, de forma excepcional e pola modalidade de docencia que estábamos a seguir por mor da pandemia, a sesión póster foi desenvolvida a través de MS-Teams. As salas da "reunión xeral" da plataforma permitiron establecer "reunións por subgrupos" para a avaliación.

Fase 5. Avaliación final da actividade. A avaliación inter pares representa o 30 % da avaliación final da actividade. De acordo co establecido na guía docente da materia, a esta actividade asígnase unha puntuación máxima de 2 puntos da avaliación continua. Así mesmo, establécese unha puntuación extra de 0,25 puntos para o equipo que acadou a máxima puntuación na avaliación inter pares, e polo tanto considerado como "o mellor póster", na liña do que acontece nalgúns congresos académicos que contemplan esta modalidade de presentación de traballos. Este póster é publicado na aula virtual, xunto coas cualificacións desglosadas.

RECURSOS E FERRAMENTAS

A *aula virtual da materia* no Campus virtual da USC (plataforma Moodle) foi o espazo utilizado nas distintas fases do desenvolvemento da actividade, desde poñer a disposición do alumnado as instrucións, os materiais de apoio (bibliografía e datos) a facilitar a entrega do póster de cada equipo (a través da modalidade tarefa) ou a publicación das puntuacións e difusión do póster gañador. Así mesmo, a

rúbrica de avaliación proporcionouse ao inicio da actividade, como parte do material de apoio para a orientación cara á elaboración do póster, a súa presentación e a avaliación entre pares.

Imaxe 1. Rúbrica para avaliación na sesión póster

EQUIPO AVALIADOR: _____

Indica os números de póster (equipo) que considerades que son os mellores nas seguintes categorías (de 1ª a 3ª posición):

	1º	2º	3º
Póster orixinal (deseño atractivo, sendo adecuado para un contexto académico)			
Póster eficaz (as cores, tipografía, imaxes, selección de extensión dos contidos)			
Póster ben estruturado (contén todos os epígrafes establecidos e selecciona correctamente os seus contidos)			
Póster ben exposto (non se limitaron a ler o texto, volume de voz adecuada, linguaxe corporal adecuada, contestación precisa as preguntas formuladas)			

Como *recurso didáctico*, sobre as metodoloxías econométricas abordadas nos contidos da materia, actualizamos no 2022 e puxemos dispoñible no repositorio Minerva da USC o *libro*:

Guisán, M. Carmen, Aguayo Lorenzo, E. e Expósito, Pilar. *Temas de Econometría Aplicada: modelos multiecuacionales, causalidad, datos de panel y desarrollo internacional*. Asociación Hispalink-Galicia, nº 9. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/29442>

Finalmente, cabe sinalar o vídeo titulado “Economía e xénero?”³ no formato de *vídeo interactivo*, como actividade HP5 da plataforma Moodle do campus virtual da USC, é útil como material introdutorio sobre a temática de indicadores de xénero na actividade económica.

³ Cápsula audiovisual de colaboración, xunta á profesora Nélica Lamelas, no proxecto de sensibilización en materia de igualdade de xénero, promovido polo Concello de Bueu (2022): <https://www.youtube.com/watch?v=sYNjM5gPt3E>

RESULTADOS OBTIDOS

A sesión póster conformouse como un espazo de debate e reflexión xurdindo cuestións como as desigualdades de xénero no mercado de traballo, a maternidade tardía ou o grao de avance en materia de corresponsabilidade nos coidados.

Tras a realización da actividade, para coñecer a valoración por parte do alumnado e avaliar a metodoloxía empregada, realizamos unha enquisa anónima de oito preguntas con respostas definidas segundo una escala de 5 puntos. A seguinte táboa recolle os principais resultados:

Táboa 1. Principais resultados da valoración da actividade

	2022/23	
	Alumnas	Alumnos
A realización deste caso práctico en grupo axudoume a...		
Aumentar o meu grao de implicación nas clases	4.2	3.4
Mellorar a miña capacidade para traballar en grupo	3.7	4.1
Comprender mellor algún conceptos da materia	4.4	3.5
Participar na corrección do caso práctico doutro grupo axudoume a...		
Mellorar a miña capacidade crítica e de avaliación	3.9	3.7
Utilizar a modalidade de sesión póster nesta actividade...		
É apropiada para presentar este tipo de traballo (de econometría aplicada)	4.4	4.1
Es útil para comprender esta opción para a defensa do TFG	4.3	3.7
Abordar o caso da relación entre a taxa de fecundidade a taxa de actividade feminina considero que...		
É unha temática que me parece interesante	3.7	3.4
Pon de relevo as posibilidades da econometría como ferramenta empírica para a súa análise	4.3	3.8

As valoracións das alumnas son algo maiores en case todas as cuestións. Cabe destacar, o consenso na valoración moi positiva da utilidade da sesión póster de cara a posibilidade desta modalidade para a defensa do Traballo de Fin de Grao na titulación de Economía, así como da aportación da temática de xénero abordada para poñer de manifesto as posibilidade da econometría como ferramenta empírica de análise. Por outra banda, sinalar a valoración da aprendizaxe colaborativa como metodoloxía que mellora a capacidade de traballo en equipos, acadando mesmo unha puntuación media superior para os alumnos.

Entre os comentarios por parte do alumnado, no apartado de "suxestións e observacións" incluído no cuestionario:

"Al momento de hacer preguntas, creo que fue un poco más complejo buscar algo interesante que preguntar".

"Actividade moi produtiva".

"Me ha parecido muy original la sesión póster, y me ha parecido bien que haya sido con personas aleatorias. Lo que si me hubiera gustado que no toda la puntuación de la materia este solo en unas semanas y estuviera de forma más separada. Por el resto, he salido contenta de la sesión poster" "sí que tomo en valor utilidades de esta modalidad de corrección porque ayuda a mejorar las habilidades necesarias para una evaluación conjunta, al ser necesario tanto escuchar como argumentar tus puntos. El hecho en sí de la valoración grupal lo considero muy positivo".

"Gustoume a temática e o debate na sesión póster..."

"Es una actividad perfecta para mejorar el trabajo en equipo y saber cómo va a ser una exposición de TFG".

"Me ha parecido muy útil para aprender a elaborar un buen póster no sólo para el TFG, sino que para otros trabajos también. También me ha gustado mucho la dinámica en cuanto a distribución de trabajos (exponer, preguntar y responder), creo que el hecho de que preguntásemos y respondiésemos entre nosotros lo ha vuelto mucho más interesante y nos ha incentivado a prestar más atención al trabajo de otros grupos".

CONCLUSIÓNS

Destacamos as achegas deste tipo de actividades nun proceso de aprendizaxe baseado nas competencias transversais e na formación integral do alumnado, de cara ao desenvolvemento da súa futura actividade laboral cunha menor cegueira de xénero.

A resolución de casos prácticos sobre temáticas de xénero, a través da aprendizaxe colaborativa, fomenta o debate e a posta en común de diferentes niveis de coñecemento e valores sobre o papel da construción social dos roles de xénero como determinante das desigualdades socioeconómicas entre mulleres e homes. Por outra banda, as diferentes técnicas econométricas que conforman o temario da materia, aplicadas a datos reais, constitúen un instrumento de validación e unha ferramenta empírica imprescindible para unha mellor comprensión das problemáticas sociais desde a perspectiva de xénero.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, Eva; Fernández-Cendón, Mar; Pérez-Troya, Adoración; Menéndez, Remedios; Cebrián, Inmaculada; Calvo, Guadalupe; Gaytán, Susana y Alarcón, María José (2022). "Docencia y formación con perspectiva de género". En: *Las políticas de igualdad universitarias: diagnóstico de los grupos de trabajo*. Informe de la Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria.

Aguayo-Lorenzo, Eva, Freire Esparís, María Pilar y Lamelas Castellanos, Nélida (2017). "Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado en Economía de la USC." *Revista complutense de educación*. Vol. 28 (1), pp. 11-27.

Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?" *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, Vol. 17(1), pp. 71-88.

Rebollo, Ángeles (2013). "La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado." *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17 (3), pp. 3-8.

INTEGRANDO A LINGUAXE INCLUSIVA NO CURRÍCULO UNIVERSITARIO: UN CASO DE ESTUDO NO GRAO EN INGLÉS DA UDC

Ramos García, Lucía

Departamento de Ciencias da Computación e Tecnoloxías da Información
Universidade da Coruña
l.ramos@udc.es

de Moura Ramos, José Joaquim

Departamento de Ciencias da Computación e Tecnoloxías da Información
Universidade da Coruña
joaquim.demoura@udc.es

Novo Buján, Jorge

Departamento de Ciencias da Computación e Tecnoloxías da Información
Universidade da Coruña
j.novo@udc.es

Ortega Hortas, Marcos

Departamento de Ciencias da Computación e Tecnoloxías da Información
Universidade da Coruña
m.ortega@udc.es

RESUMO

Neste estudo propónse unha actividade de innovación docente no contexto da materia Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) do Grao en Inglés da Universidade da Coruña (UDC), co obxectivo de promover e facilitar o desenvolvemento de competencias en linguaxe inclusiva e non sexista entre o estudiantado. A actividade consiste na creación dun documento de texto en formato Open Document Text (ODT) formatado usando estilos en LibreOffice Writer, a partir dun conxunto de contidos sen

formato e recursos relacionados coa linguaxe inclusiva. Esta proposta busca que o alumnado reflexione sobre o uso actual da linguaxe na sociedade, identifique contidos sexistas e comprenda as súas implicacións. Ademais, preténdese que os estudantes aprendan estratexias para un uso non sexista da linguaxe, tanto no plano gramatical como no discursivo. Para avaliar a percepción do estudiantado respecto ao uso da linguaxe inclusiva, realizouse un estudo previo mediante unha enquisa anónima. Os resultados desta enquisa servirán como base para a implementación e mellora da actividade proposta. A través dun enfoque activo e participativo, o estudo busca fomentar a concienciación sobre a importancia da linguaxe inclusiva e desenvolver habilidades prácticas no manexo de ferramentas de procesado de texto, contribuíndo así ao avance cara unha sociedade máis igualitaria e inclusiva.

PALABRAS CLAVE: linguaxe inclusiva, innovación docente, tecnoloxías da información, diversidade de xénero, ensino superior

INTRODUCCIÓN

A lingua non é un mero mecanismo de comunicación, senón que representa e constrúe a realidade, polo que as prácticas discursivas das persoas teñen repercusións sociais e culturais de gran complexidade. Neste contexto, o sexismo lingüístico ten lugar cando o uso da lingua revela asimetrías no tratamento de homes e mulleres, perpetuando o sexismo social e contribuíndo á construción duns papeis de xénero discriminatorios. A linguaxe inclusiva, referida ás veces como linguaxe neutra, linguaxe non discriminatoria ou linguaxe non sexista, é aquela completamente correcta dende o punto de vista gramatical que fai visible a existencia dos sexos, buscando o trato simétrico a mulleres e homes a nivel lingüístico, así como a precisión e exactitude a nivel cognitivo, sen invisibilizar nin estereotipar ningún dos sexos.

A linguaxe inclusiva está a ganar cada vez máis importancia no ámbito académico a nivel global, especialmente en países con gran diversidade cultural e lingüística. Esta tendencia reflicte a necesidade crecente de adaptar as prácticas educativas e comunicativas a realidades diversas e cambiantes (González, 2020). Neste escenario, a Universidade da Coruña (UDC) enfróntase ao desafío de adaptar as súas prácticas de ensino e aprendizaxe para fomentar o uso da linguaxe inclusiva e dar acollida á diversidade do seu corpo estudiantil. A UDC ten regulacións establecidas no seu plan estratéxico que asumen o

principio de igualdade entre homes e mulleres como marco lexitimador para a eliminación de calquera suposto de discriminación sexista e a promoción dunha cultura de respecto e inclusión. A implementación desta perspectiva inclusiva implica non só abordar a cuestión do xénero, senón tamén considerar outros aspectos da diversidade, como a orixe cultural, a orientación sexual, a identidade étnica ou as capacidades diferentes, entre outros.

Neste marco xorde esta proposta para a incorporación da perspectiva de xénero na docencia universitaria co obxectivo de impulsar a concienciación sobre a importancia do uso da linguaxe inclusiva así como o desenvolvemento de competencias no uso da linguaxe inclusiva e non sexista entre o estudiantado. En particular, esta proposta consiste no deseño dunha actividade no programa de Grao en Inglés, Estudos Lingüísticos e Literarios da UDC que permita ao estudiantado o desenvolvemento de competencias para a creación de documentos inclusivos no tocante a xénero e diversidade mediante o manexo avanzado de ferramentas de procesado de texto. A actividade deseñada conta cun conxunto de recursos que inclúen texto sen formato, táboas e imaxes que fan referencia a conceptos básicos e estratexias para axudar á identificación de contidos discriminatorios e á súa substitución por alternativas inclusivas. Durante a realización da actividade o alumnado traballará con este material para darlle formato mediante o uso avanzado das opcións do procesador de texto ao tempo que se fomenta a reflexión e a concienciación no emprego dunha linguaxe inclusiva así como a aprendizaxe de estratexias que faciliten o seu uso na práctica diaria.

Tomando como referencia traballos previos realizados no ámbito universitario a nivel nacional e internacional para a análise da percepción da linguaxe con perspectiva de xénero e as barreiras no seu uso (Jiménez, 2011; Gómez, 2021), antes da implementación da actividade propónse a realización dun estudo previo para coñecer a percepción do alumnado en canto á importancia do uso da linguaxe inclusiva en diferentes contextos así como á identificación das barreiras que poden limitar o seu uso e a disposición para empregar alternativas inclusivas.

Esta análise axudará a identificar posibles obstáculos e facilitadores na adopción da linguaxe inclusiva, así como a súa conexión con outras dinámicas de inclusión e respecto á diversidade. Ademais, proporcionará unha base sólida para desenvolver recomendacións sobre como integrar de maneira efectiva a linguaxe inclusiva no currículo e actividades académicas na UDC, tendo en conta os distintos contextos culturais e disciplinares dos programas de estudo (Inside Higher Ed, 2019; Smith, 2018). Ademais, esta análise estimulará a discusión e reflexión sobre o papel da linguaxe inclusiva na educación superior e o seu impacto na equidade e calidade educativa na UDC.

Deste xeito, este estudo servirá como punto de partida para promover un debate construtivo e a reflexión crítica entre os membros da comunidade académica, incluíndo estudantes e profesorado. Con isto, preténdese fomentar un compromiso activo por parte de todos os axentes implicados na educación superior para traballar de maneira colaborativa na identificación e implementación de estratexias que permitan a integración efectiva da linguaxe inclusiva no programa de Grao en Inglés: Estudos Lingüísticos e Literarios da UDC e noutros programas académicos.

METODOLOXÍA

A materia TIC ten como obxectivo dar a coñecer ao estudantado as posibilidades que ofrecen as tecnoloxías da información e as comunicacións no campo dos estudos lingüísticos e literarios así como axudar a desenvolver un conxunto elemental de competencias de carácter eminentemente práctico como base para o uso de todo tipo de ferramentas TIC. Estas competencias, ademais do coñecemento dos conceptos básicos de informática, o manexo de ferramentas para o tratamento e busca de información na sociedade do coñecemento, o traballo colaborativo ou a creación e exposición de contidos, inclúen a capacidade para comunicarse de maneira efectiva en calquera contorno e a valoración da importancia que ten a investigación, a innovación e o desenvolvemento tecnolóxico no avance socioeconómico e cultural da sociedade. Neste sentido é de crucial importancia que o alumnado comprenda a importancia de empregar a linguaxe dun xeito que represente a mulleres e homes con simetría e precisión e adquira competencias para o uso dunha linguaxe inclusiva que contribúa ao cambio cara unha sociedade igualitaria.

Neste contexto nace esta proposta de innovación docente co fin de favorecer, facilitar e promover a perspectiva de xénero para o uso dunha linguaxe inclusiva e non sexista. O obxectivo principal desta proposta é o deseño e implementación dunha actividade que permita ao estudantado o desenvolvemento de competencias para a creación de documentos inclusivos no tocante a xénero e diversidade mediante o manexo avanzado de ferramentas de procesado de texto. Para acadar este obxectivo, búscase, por unha banda, que o alumnado coñeza e reflexione sobre o uso da linguaxe na sociedade actual sendo capaz de identificar contidos sexistas e comprender as súas implicacións, e por outra banda, a aprendizaxe de estratexias para acadar un uso non sexista da linguaxe, tanto no plano gramatical coma no discursivo.

A actividade proposta consiste na creación dun documento de texto en formato Open Document Text (ODT) formatado usando estilos en LibreOffice Writer, a partir dun conxunto de contidos sen formato dato. Para a elaboración deste documento as/os estudantes deberán traballar no manexo de diferentes opcións da ferramenta LibreOffice Writer, incluíndo o uso e edición dos estilos predefinidos, a creación e uso de novos estilos, o uso da numeración automática, a creación de táboas e imaxes con lenda ou a creación dun índice de contidos automático, entre outras. Para o desenvolvemento destas habilidades empregárase como material de traballo un documento en texto plano e varias imaxes e táboas. Todos estes contidos foron elaborados a partir dos recursos e guías para o uso dunha linguaxe inclusiva recopilados e proporcionados a través da OIX da UDC (Bringas, 2012). O material elaborado para a actividade contextualiza a situación do uso da linguaxe na sociedade actual, tanto a nivel xeral como no ámbito universitario, convidando á reflexión e concienciación da necesidade de empregar unha linguaxe inclusiva. Estes contidos inclúen tanto a descrición de conceptos básicos como sexo, xénero social, xénero gramatical, sexismo gramatical e sexismo a nivel de discurso, como a presentación de diferentes estratexias, exemplos e propostas de corrección contra o sexismo gramatical e o sexismo discursivo, todas elas conformes ás estruturas gramaticais da lingua (orde, concordancia etc.), e correctas desde un punto de vista tanto morfolóxico coma sintáctico.

Deste xeito, durante o desenvolvemento da actividade, as/os estudantes poderán revisar conceptos, reflexionar e coñecer estratexias para facerlle fronte ao sexismo social, desenvolvendo competencias para utilizar a linguaxe con precisión e coidado de xeito inclusivo e non sexista a través dunha metodoloxía activa e participativa, cun enfoque na aprendizaxe práctica e retroalimentación continua.

Para coñecer a percepción do estudantado en canto ao uso da linguaxe inclusiva, realizouse un estudo previo á realización da actividade no que se realizou unha enquisa de carácter anónimo composta por 6 preguntas con 5 opcións de resposta, onde 1 representa que o/a estudante está totalmente en desacordo coa proposta e 5 indica total acordo. O cuestionario inclúe as seguintes preguntas:

- Considero relevante o uso da linguaxe inclusiva na práctica docente.
- Considero relevante o uso da linguaxe inclusiva na relación coas compañeiras e compañeiros de clase.
- Considero relevante o uso da linguaxe inclusiva na relación con familiares e amizades.

- O descoñecemento de fórmulas alternativas é unha barreira no uso da linguaxe inclusiva.
- A falta de documentación e recursos sobre o tema é unha barreira no uso da linguaxe inclusiva.
- Estaría disposta/o a tratar de usar alternativas inclusivas o máximo posible.

RESULTADOS

A continuación, preséntanse os resultados da análise dos datos obtidos a través dunha enquisa realizada a 30 estudantes do Grao en Inglés: Estudos Lingüísticos e Literarios da UDC, con matrícula na materia TIC do primeiro curso. Na composición desta mostra, 18 estudantes identifícanse como mulleres, 9 como homes e 3 prefiren non marcar ningunha opción. As idades dos participantes oscilan entre os 18 e os 24 anos. Esta enquisa busca coñecer a percepción do alumnado sobre a relevancia do uso da linguaxe inclusiva, as barreiras que poden dificultar a súa implementación e a disposición para empregar alternativas inclusivas.

Os resultados da enquisa, presentados na Figura 1, indican que a maioría dos/as estudantes considera relevante ou moi relevante o uso da linguaxe inclusiva tanto no ámbito universitario como na vida persoal. En particular, o 53.33 % dos/as estudantes considera relevante ou moi relevante o uso da linguaxe inclusiva no ámbito docente e na relación con familiares e amizades, e o 60 % considera o mesmo en canto á relación coas compañeiras e compañeiros de clase.

En canto ás barreiras que dificultan o uso da linguaxe inclusiva, o 53.33 % dos/as estudantes considera que o descoñecemento de fórmulas alternativas é unha barreira importante ou moi importante, mentres que o 60 % opina o mesmo en relación á falta de documentación e recursos sobre o tema.

A maioría dos/as estudantes mostraron unha actitude positiva en canto á disposición para tratar de usar alternativas inclusivas o máximo posible. O 70 % dos estudantes/as indicaron que estaban dispostos/as ou moi dispostos/as a empregar unha linguaxe inclusiva.

Figura 1: Distribución das respostas do estudiantado na percepción do uso da linguaxe inclusiva.



Os resultados deste estudo piloto suxiren a necesidade de fomentar a concienciación sobre a importancia do uso da linguaxe inclusiva e prover información e recursos para o desenvolvemento de competencias en linguaxe inclusiva. Isto axudará a promover unha visión do mundo non discriminatoria e que non invisibilice a ningunha persoa.

Na discusión dos resultados, é importante destacar que a percepción positiva do uso da linguaxe inclusiva por parte do alumnado evidencia unha maior sensibilidade e concienciación sobre este tema. Non obstante, é fundamental abordar as barreiras identificadas, como o descoñecemento de fórmulas alternativas e a falta de recursos, para facilitar a adopción de prácticas inclusivas no uso da linguaxe. Isto pode incluír a creación de obradoiros, seminarios e a elaboración de guías didácticas que axuden ao alumnado a desenvolver habilidades para empregar unha linguaxe inclusiva de forma efectiva.

CONCLUSIÓNS

Nesta proposta analízase a importancia da implementación da linguaxe inclusiva na educación superior, especificamente no programa de Grao en Inglés da Universidade da Coruña. Co fin de desenvolver competencias para o uso dunha linguaxe inclusiva e non sexista deseñouse unha actividade práctica enfocada no estudantado e no emprego de tecnoloxías da información e da comunicación. Como fase previa á realización da actividade deseñada, e tomando como referencia experiencias anteriores desenvolvidas no ámbito universitario a nivel nacional e internacional (Jiménez, 2011; Gómez, 2021), realizouse un estudo preliminar para coñecer a percepción do estudantado en canto á relevancia do uso da linguaxe inclusiva en diferentes contextos, a identificación de barreiras que dificultan o seu uso ou a disposición para tratar de empregar alternativas inclusivas o máximo posible. As conclusións deste estudo apuntan á necesidade de promover unha maior concienciación sobre a importancia da linguaxe inclusiva no contexto académico, tanto entre o profesorado como o alumnado. De xeito similar aos resultados que amosaron os traballos previos, este estudo reflicte unha realidade relacionada coa linguaxe inclusiva no ensino superior que debe ser mellorada, onde a práctica docente conforma un espazo central de actuación que sebe ser un referente no emprego da linguaxe para a inclusión e equidade social.

A integración de actividades prácticas no currículo que permitan aos estudantes reflexionar sobre o uso da linguaxe e coñecer estratexias para facerlle fronte ao sexismo social, é fundamental para impulsar un cambio cara a unha educación máis igualitaria e respectuosa. Ademais, a utilización das tecnoloxías da información e comunicación como ferramentas de apoio no desenvolvemento destas competencias demostrou ser de gran utilidade. No futuro implementarase a actividade completa e realizarase novamente a enquisa para analizar o impacto da realización da actividade na percepción do estudantado en canto á linguaxe inclusiva, permitindo unha análise máis completa dos resultados e a adaptación das estratexias para mellorar a inclusión da perspectiva de xénero na educación.

BIBLIOGRAFÍA

Bringas, Ana María (2012): "Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario", Universidade de Vigo.

Gómez, Victoria del Rocío, *et al.* (2021): "Análisis de la percepción del lenguaje con perspectiva de género en alumnado universitario", *Revista Prisma Social*, 32, (376–420).

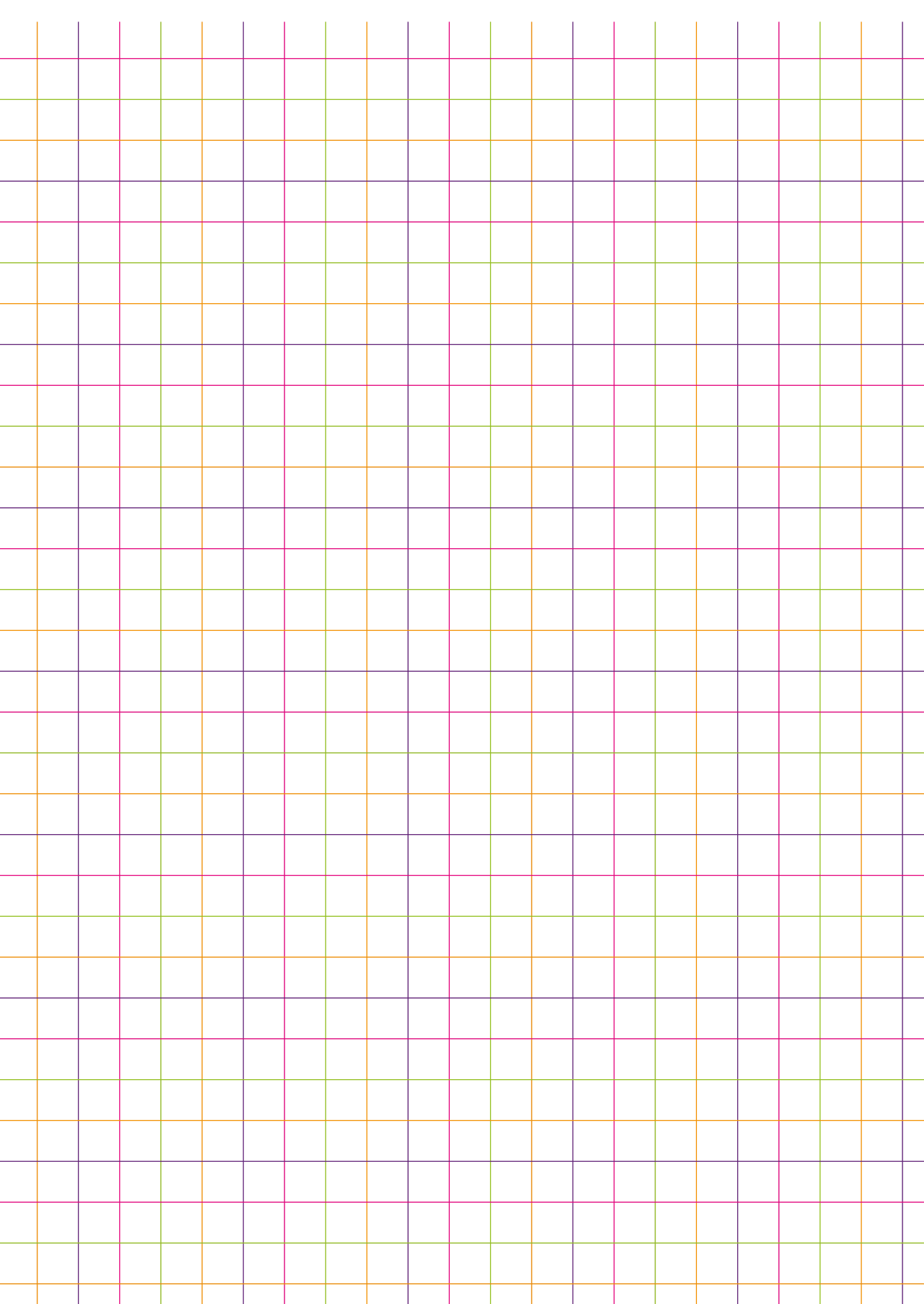
González, María (2020): *A Linguaxe Inclusiva na Educación Superior en Arxentina*, Edicións Xerais, Buenos Aires.

Inside Higher Ed (2019): "Políticas de Inclusión Lingüística nas Universidades Americanas", en *Educación Superior nos Estados Unidos*, Edicións Universitarias, Nova York, (210-225).

Jiménez, María Luisa, *et al.* (2011): "Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario", *Revista de investigación en educación*, Vol. 9, 2, (174-183).

Martínez, Carlos (2021): "Percepción da Linguaxe Inclusiva na Universidade", *Revista Galega de Educación*, Vol. 15, (35-50).

Smith, Laura (2018): "Globalización e Linguaxe Inclusiva na Academia", en Rodríguez, Xosé e Pérez, Carmen editores/as: *Desafíos da Linguaxe Inclusiva na Educación Superior*, Edicións Nigra, Santiago de Compostela, (120-135).



A PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA: VERBO DO PROXECTO “PERSPECTIVA DE XÉNERO E SISTEMA DE (IN)XUSTIZA PENAL: UNHA OLLADA CRÍTICA A TRAVÉS DO CASO WANNINKHOF”¹

Alonso Salgado, Cristina

Área de Dereito Procesual

Departamento de Dereito público especial e da empresa

Universidade de Santiago de Compostela

cristina.alonso@usc.es

RESUMO

No presente traballo preténdense salientar as liñas principais do proxecto de innovación docente sobre aprendizaxe colaborativa con perspectiva de xénero: “Perspectiva de xénero e sistema de (in)xustiza penal: unha ollada crítica a través do caso Wanninkhof”. A actividade que –foi desenvolvida ao longo das aulas interactivas da materia Dereito Procesual Penal, durante o segundo semestre do curso 2021-2022–, recibiu o primeiro premio da Modalidade “Docencia” dos XII Edición dos premios á introdución da perspectiva de xénero na docencia e na investigación da Universidade de Santiago de Compostela.

PALABRAS CLAVE: Docencia; Perspectiva de xénero; Aprendizaxe colaborativa; Xogo de *Vries*.

¹ No marco da “Axuda para a consolidación e estruturación de unidades de investigación competitivas e outras accións de fomento nas universidades do Sistema universitario de Galicia, nos organismos públicos de investigación de Galicia e noutras entidades do Sistema galego de I+D+i (Modalidade B: grupos con potencial de crecemento)”, Consolidación 2022 GPC GI-2047 –O conflito e os mecanismos de solución con perspectiva de xénero– CIARCUS (2022-PG029) Ref.ED431B2022/18, para o período 2022-2024 (Exp. ED431B 2022/18).

1.-EN POUCAS PALABRAS

A través destas poucas palabras, preténdese facer unha pequena presentación do proxecto de innovación docente sobre aprendizaxe colaborativa con perspectiva de xénero desenvolta ao longo das aulas interactivas da materia Dereito Procesual Penal, durante o segundo semestre do curso 2021-2022.

A que se presenta agora foi unha experiencia educativa innovadora que empregou a perspectiva de xénero como peneira para analizar de maneira crítica o sistema de Xustiza penal español.

Para artellala, conxugáronse diversas metodoloxías —xogo de *Vries*, aprendizaxe colaborativa, etc.— no ánimo de buscar un formato atractivo para o alumnado. Buscouse así, fortalecer a proposta todo o posible, minimizando a desafección que, ás veces, xeran as iniciativas que se saen do guión, e tratando mesmo de potenciar a curiosidade entre as e os estudantes.

E é que, nos últimos tempos, a experiencia docente devólvenos, unha imaxe certamente preocupante: o cuestionamento da idea formal de igualdade causa, en non poucas ocasións, contrariedade en determinado alumnado: o máis instalado no *status quo*; o máis reacio a saír da zona de confort; o menos preocupado pola diversidade e a cohesión social; etc.

Ao non contar a guía docente con referencia ningunha en materia de xénero, podería parecer *prima facie* que a disciplina non é axeitada para unha iniciativa destas características. Nada máis lonxe da realidade. En primeiro lugar, porque —negando a maior— a perspectiva de xénero aplica sobre calquera contexto ao que se convoque ao ser humano; e, en segundo lugar, porque, francamente, non se nos ocorren moitas materias nas que a perspectiva de xénero sexa máis necesaria, con ou sen recoñecemento formal por parte da guía docente.

Así as cousas, mesmo sen esa apoiatura, entendeuse que unha experiencia innovadora deste tipo focalizada nas “prácticas” da materia podía resultar de interese para o proceso de docencia— aprendizaxe, toda vez que permitía e permite incorporar unha ferramenta analítica de carácter eminentemente transformador².

² Como se adiantaba no resumo inicial, a experiencia recibiu o primeiro premio da Modalidade “Docencia” dos XII Edición dos premios á introdución da perspectiva de xénero na docencia e na investigación da Universidade de Santiago de Compostela.

2.-NECESIDADE DUNHA ACTIVIDADE FORMATIVA DESTAS CARACTERÍSTICAS

A perspectiva de xénero na Xustiza é unha hermenéutica interpretativa. Precisámola para peneirar a realidade na súa interacción co ámbito que agora interesa: o sistema de Xustiza penal. Sendo isto unha evidencia que raia o tautolóxico, vivimos tempos nos que fronte ao embate de determinado "negacionismo" social, cómpre rearmarnos coa acreditación empírica lograda tras décadas de análise contrastada.

En efecto, dun tempo a esta parte, advírtese en determinados sectores sociais un evidente desleixo en relación ao problema estrutural da desigualdade, en particular, no relativo ás súas manifestacións máis violentas. A tendencia medra en visibilidade e en aceptación social, malia non estar sostida nin polos datos, nin pola experiencia comparada, nin menos aínda, polo salientado nos instrumentos internacionais de referencia.

Xustamente por todo isto, é preciso afinar análises e comezar a esgrimir a dialéctica procesual ante os falsos dilemas que o punto de fuga xurídico semella deixar albiscar.

Habida conta da dimensión do desafío que se ven de salientar, cómpre, asemade, repensarmos a metodoloxía propia do proceso docencia-aprendizaxe, para así optimizar todas as virtualidades dun alumnado atravesado, evidentemente, ademais de polas súas circunstancias, por aquelas outras que de maneira colectiva tamén lle son propias.

Devén, xa que logo, pouco menos que imprescindible, apostar por metodoloxías de aprendizaxe colaborativa, que sirvan para situar ao alumnado no epicentro do proceso, para convertelo deste xeito, no seu principal protagonista, favorecendo as dinámicas participativas, a retroalimentación de sinerxías positivas, a cooperación cualitativa, etc.

3.-VERBO DO DENOMINADO "CASO WANNINKHOF"

3.1.-Presentación dun caso que non precisa presentación

O 9 de outubro de 1999, Rocío Wanninkhof, unha moza malagueña de 19 anos, desaparece no Concello de Mijas. Case catro semanas despois, o seu cadáver foi atopado medio agochado entre bolsas do lixo e en avanzado estado de descomposición.

O caso, que deseguida centrou a atención dos *mass media*, provocou unha fonda consternación na opinión pública, cuestión esta que potenciou exponencialmente a presión sobre os/as operadores/as do sistema para a súa pronta resolución.

As urxencias, a presión mediática e os prexuízos en relación á performatividade de xénero xunto cunha indisimulada homofobia, provocaron unha tormenta perfecta (*sic*) que deu no que pasa por ser un dos episodios máis vergoñentos da Xustiza española dos últimos cincuenta anos.

3.2.-Xustificación da selección do caso

A desaparición e posterior asasinato de Rocío Wanninkhof é un caso paradigmático, infelizmente, por moitas razóns. Pola súa propia natureza é empregado adoito con fins docentes. E isto porque favorece o debate en relación aos dereitos, liberdades e garantías no proceso; evidencia a inadiabable necesidade de incorporar a perspectiva de xénero na Xustiza como hermenéutica interpretativa; amosa, sen ambaxes, que este tipo de supostos non constitúen, desafortunadamente, exemplos de laboratorio; posibilita unha monitorización ben documentada do proceso; e porque, finalmente, permite unha visualización case intuitiva das eivas e fallas que hogano presenta o proceso penal nas democracias do "Occidente avanzado": como perseguimos o delito dende unha perspectiva netamente garantista? como se pode garantir que os prexuízos en relación ao xénero, á orientación sexual, etc., non afecten aos pronunciamentos de órganos xurisdicionais como o Tribunal do Xurado? como podemos potenciar a perspectiva crítica para unha mellor comprensión da radiografía do proceso penal?

4.-METODOLOXÍA

4.1.-Obxectivos e competencias a atinxir

Para alén do noso obxectivo principal, a través do presente proxecto tamén se pretendía acadar os obxectivos e competencias que a continuación se relacionan:

- Capacidade de análise e síntese.
- Comunicación oral e escrita.

- Capacidade de xestión da información.
- Capacidade de organización e planificación.
- Resolución de problemas.
- Traballo en equipo.
- Razoamento crítico.
- Toma de decisións.
- Aprendizaxe colectiva.
- Sensibilidade con respecto a temas da realidade social.
- Capacidade para o manexo de fontes xurídicas.
- Capacidade de ler e interpretar textos xurídicos.
- Capacidade de negociación e conciliación; etc.

4.2.-A metodoloxía a grandes trazos

Para analizar o caso *Wanninkhof* seguiu-se o recurso de *Vries*, a través de grupos equilibrados e diversificados –perfis máis participativos, máis analíticos, etc.– de ata catro membros –ou, excepcionalmente, cinco– cada un.

A orientación da cerna da nosa análise fíxose de forma o suficientemente aberta como para fomentar un debate vivo e libre dentro, obviamente, dos parámetros da perspectiva de xénero como elemento chave da hermenéutica interpretativa do caso.

Coa técnica de *Vries* proposta, buscábase, por riba de calquera outra circunstancia, estimular a aprendizaxe colaborativa do alumnado. Diseñada inicialmente por *Vries* e *Edward* en 1973, esta metodoloxía docente fundaméntase na denominada cooperación-competitiva.

Particularmente, a nosa adaptación artellouse sobre a constitución de grupos de estudantes que deben cooperar entre si, isto é, actuar coma un equipo, para vencer a outros grupos da mesma clase. Noutras

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

palabras, a técnica pretende que as/os estudantes aprendan a competir (*ad extra*) dun xeito saudable mediante o desenvolvemento dun traballo fundamentado na cooperación intragrupal (*ad intra*).

Na configuración dos grupos o alumnado debía asegurarse de que a composición englobase diversos perfís de discentes non só para facer viable o proxecto –resolver excesos de timidez, excesos proactivos, etc.–, senón para lograr unha efectiva retroalimentación entre as/os integrantes do equipo.

Tal e como se lle indicou ao alumnado, cada grupo debía estudar todo o conxunto do traballo, pero unicamente ía defender un único aspecto durante a exposición perante a clase. Da actuación da/o voceira/o dependería a actuación do grupo no seu conxunto e xa que logo, a cualificación sería “idéntica” para todas/os as/seus membros (*vid. puntualización infra*). Por motivos evidentes, todas e todos tiveron que cooperar non só para entender e preparar o traballo, senón tamén para que todas/os as/os integrantes do grupo o entenderan e o prepararan. E isto porque sobre cada discente pendía unha sorte de espada de Damocles: cabía a posibilidade de que lle tocase a el/ela representar ao grupo, e a nota das/os súas/seus compañeiras/os dependía da súa actuación. Con todo, finalmente, días antes da exposición, unha vez que o sinalado obxectivo xa se entendeu cumprido, trasladóuselles que poderían escoller a quen os fose representar, para así alixeirar a carga de tensión das e dos estudantes a poucos días do comezo dos exames.

Por último, para non desincentivar o traballo do alumnado máis activo, estableceuse un sistema para lograr unha puntuación extra. Tal e como se explicará na epígrafe “Sistema de avaliación”, significa isto que se ben a nota de cada estudante veu determinada, fundamentalmente, pola acadada polo seu grupo, o certo é que puido ser mellorada, a través da manifestación dun esforzo significativo na preparación da materia (*vid. puntualización infra*)³.

³ Con respecto ao seguimento da actividade, cabe salientar en primeiro lugar, que os grupos fixeron seguimento da actividade consultando as actualizacións da páxina habilitada a tal efecto no Campus Virtual. Tras a súa conformación, cada equipo nomeou unha/un representante que acto seguido procedeu a comunicar á docente os nomes e apelidos de todas as persoas do grupo, así como a denominación do grupo. Periodicamente a docente contactou con cada representante, para interesarse polo desenvolvemento da actividade do grupo, poñer por riba da mesa debates, solucionar dúbidas, etc. De igual xeito, de maneira regular e, en función das necesidades que se foron detectando, desenvóléronse algúns encontros informais para a análise da evolución do traballo.

O almanaque da actividade desenvolveuse en doce sesións de traballo, ao longo de catro semanas de aulas interactivas. Toda a parte interactiva da materia desenvolveuse unicamente a través deste caso. Neste sentido, na primeira semana informouse ao alumnado de todos os aspectos organizativos e as cuestións de carácter preliminar, e procedeuse á visualización dos audiovisuais, da configuración dos grupos e á planificación e asignación de tarefas, reparto de traballos, encomendas, etc. Na segunda semana, debía procederse á análise da fase de investigación e de axuízamento (dende a investigación policial, informes, medidas cautelares, etc., ata o xuízo perante o Tribunal do xurado, probas de cargo, enervación da presunción de inocencia, deber de motivación, etc.). Durante a terceira semana examinouse a fase de recurso e todos os elementos de debate posteriores (dende o recurso ante o Tribunal Superior de Xustiza de Andalucía e a repetición do xuízo; o caso Sonia Carabantes e a irrupción de Tony

5.-EN CANTO AO SISTEMA DE AVALIACIÓN

Os grupos traballaron durante todas as xornadas interactivas na tarefa encomendada para a entrega do traballo na data sinalada a tal efecto. Os dous derradeiros días de interactivas tiveron lugar as exposicións dos traballos en réxime de competición. Quere isto dicir que os grupos, en paralelo ao traballo escrito, non só tiveron que ir adestrando a exposición —que podía atinxir calquera aspecto tratado en relación ao caso—, senón que tamén tiveron que ir preparándose para as eventuais preguntas dos outros grupos, argallando preguntas de dificultade para atacar a posición dos equipos rivais, etc.

Para evitar que se adulterase a competición, advertíuselles de que os pactos de non agresión serían penalizados con severidade.

Os grupos foron avaliados polo traballo presentado (60 %), así como pola exposición efectuada (40 %). Isto non obstante, o equipo vencedor da exposición en réxime de competición obtivo a nota máxima de maneira automática. Xa que logo, con independencia do traballo escrito, obtivo a totalidade dos puntos que na guía docente se reserva para as aulas de natureza interactiva.

Para a escolla (*vid. infra*) do equipo vencedor tívose en conta: exposición do propio traballo (50 %); capacidade de resposta/retagarda (25 %); capacidade de pregunta/vangarda (25 %).

A avaliación foi fundamentalmente grupal. Así pois, tal e como se anticipaba, a cualificación foi idéntica para todas/os as/os súas/seus membros. Isto non obstante, estableceuse un sistema de incentivos individuais a través do que as/os discentes puideron mellorar a súa cualificación individual, sobre a base, evidentemente, da grupal. Quere isto dicir que foi posible, tomando como base a nota do grupo, obter unha puntuación extra, para premiar e reforzar positivamente os esforzos a maiores do común esixido.

En definitiva, a excepción do grupo gañador que obtivo a máxima nota (con independencia, polo tanto, do traballo escrito e da participación individual de cada unha/un das/os súas/seus integrantes), a nota de cada estudante viu determinada pola acadada polo seu grupo, acrecentada testemuñalmente —no seu caso—, a través dunha manifestación significativa de esforzo.

Así pois, a participación individual serviu: para axudar á/ao súa/seu representante na defensa da posición do grupo; para debilitar a posición da/o representante dos grupos rivais e así mellorar as opcións

.....
Alexander King, ata as problemáticas vencelladas á cooperación internacional e ao funcionamento anormal da Administración de Xustiza). Por último, na derradeira semana tivo lugar a exposición, a defensa e a competición entre os equipos, para finalizar coas conclusións, valoracións e avaliación da actividade por parte do alumnado.

de vitoria do equipo propio; e para lograr unha puntuación extra que se asignou a quen interveu individualmente de maneira significativa.

6.-CONCLUSIÓNS

6.1.-Dificultades, reparos e obxeccións do proxecto

Malia que se tentou que o deseño estivese ben fechado para evitar ou minimizar incidencias sobrevindas, o certo é que a súa posta en práctica evidenciou algunhas dificultades que se trataron de atallar sobre a marcha. Entre as referidas incidencias cabe salienta:

- Problemas derivados do calendario académico. A exposición final na que os equipos competían causou un grande nerviosismo entre o alumnado a unha semana do comezo dos exames de maio (coincidiu que a última semana do curso había aulas interactivas).
- Pouca flexibilidade do sistema de aulas expositivas-teóricas. Foi preciso xuntar a todos os grupos nas últimas sesións para que todos os equipos puidesen competir entre si. Isto obrigou a solicitar ao Decanato unha medida de excepción: alteración dos subgrupos; modificación horaria; etc.
- Como o grupo contaba con case oitenta discentes, a confección dos grupos resultou máis difícil do inicialmente previsto: alumnado repetidor desconectado da materia e sen contactos na aula; xestión das diferentes problemáticas que afectaban ao funcionamento do grupo (problemas médicos, situacións imprevistas), etc. Particular mención merece o excesivo número de equipos, cuestión esta que limitou a flexibilidade das exposicións e obrigou a pautalo todo ata perder un chisco de frescura e naturalidade.
- Os propios equipos escolleron ao grupo vencedor a través dunha votación que seguía o modelo de determinados festivais musicais: asignación de 5 puntos, 4 puntos, etc. Algúns equipos manifestaron que ese sistema estaba estruturalmente afectado por vicios de relevancia: filias, fobias, etc.

6.2.-Beneficios do proxecto

Malia todos os reparos: o resultado da experiencia foi altamente satisfactorio, por as cuestións que deseguida se sinalan:

1. Os traballos evidenciaron a consecución do principal obxectivo do proxecto: todos os grupos foron quen —en maior ou menor medida— de examinar o sistema de Xustiza penal a través da perspectiva de xénero. É máis, dende esa perspectiva, foron moitos os equipos os que analizaron o caso Wanninkhof dende outras visións intimamente conectadas: LGTBIQ+, etc.
2. Produciuse unha significativa retroalimentación interna entre as compañeiras e os compañeiros de cada grupo. Discentes descolgadas/os da materia tiveron que comprometerse co seu equipo e o alumnado máis activo tivo que implicarse e coadxuvar a que ese compromiso tivese resultados.
3. Fomento do espírito crítico, do traballo en equipo e das habilidades comunicativas. Estas competencias, habilidades e destrezas tamén se viron notablemente potenciadas.
4. Aínda que poida parecer un aspecto menor, cómpre salientar que se creou un ambiente moi positivo na clase; unha sensación de pertenza ou de colectividade da que tamén cabe extraer aprendizaxes.

Ademais dos instrumentos informais de control da actividade (xuntanzas, titorías, contactos cos representantes, etc.), elaborouse unha enquisa a través de *Teams forms* para que de maneira anónima, as discentes e os discentes puidesen manifestar o que quixeren, enquisa que, por certo, arroxou uns magníficos resultados.

En conclusión, a avaliación final da actividade serviu para confirmar a diagnose e os obxectivos de partida. Todo o sinalado, lévanos a querer celebrar unha nova edición no Grao en Dereito —nunha versión mellorada—, así como deslocalizar o proxecto para outras titulacións ou contextos universitarios (materia "Proceso penal" do Grao en Criminoloxía).

7.-BIBLIOGRAFÍA

Alonso Salgado, Cristina (2014): "Concurso de Vries, traballo cooperativo e Moot Court: tres elementos para a renovación da docencia no Dereito procesual", en VV.AA.: *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria*, Educación editora, Ourense, (631-635).

Navarro Hinojosa, Rosario e Corujo Vélez, Carmen (2007): "El aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria: análisis de la influencia de la técnica 'Juego-Concurso de VRIES' en la formación de los alumnos de magisterio", en Mesa López-Colmenar, José María; Castañeda Barrena, Rafael Juan e Villar Angulo, Luis Miguel (Coords.): *Experiencia de innovación universitaria: curso 2004-2005*, Universidad de Sevilla, Sevilla, (323-338).

ALGO ENTRE NÓS, UNHA FERRAMENTE LÚDICA E DIDÁCTICA PARA A PREVENCIÓN DAS VIOLENCIAS MACHISTAS NAS AULAS

Darriba García, Noelia

AtalaiAS S.Coop.Galega
as.coopgalega@gmail.com

Gavín Bermúdez, Belén

Arabías S.Coop.Galega
info@arabias.org

López Rey, Beatriz

Arabías S.Coop.Galega
info@arabias.org

Veiga Teijeiro, Raquel

AtalaiAS S.Coop.Galega
as.coopgalega@gmail.com

RESUMO

AlgoEntreNós é un programa creado por dúas cooperativas sen ánimo de lucro de traballo asociado e apoiado pola Secretaría Xeral de Igualdade da Xunta de Galicia. Xuntas formamos un equipo interdisciplinar formado por dúas educadoras sociais, unha psicóloga e unha politóloga.

AlgoEntreNós foi pensado e deseñado co obxectivo de dotar ao profesorado de recursos e materiais centrados na prevención da violencia machista no contexto das relacións afectivas heterosexuais. O novidoso do programa é que se desenvolve a través dunha plataforma interactiva na que o profesorado conta con todo o necesario para dinamizar cinco sesións de aula.

O programa xira arredor dunha narrativa deseñada para resultar atractiva para o alumnado. Trátase dunha historia que se desenvolve nas cinco sesións de aula en forma de viaxe ou aventura, onde o alumnado debe superar diferentes retos que lles axudan a reflexionar sobre o botrato como alternativa para ter relacións libres de violencia machista.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia, coeducación, formación, prevención da violencia machista, profesorado.

XUSTIFICACIÓN DA NECESIDADE DO PROXECTO

Os datos do Instituto Nacional de Estatística (INE) sobre Violencia Doméstica e Violencia de Xénero do ano 2021 mostran unha clara tendencia: a violencia machista aparece cada vez a idades máis temperás. A realidade é que cada vez son máis mozas as que se ven envoltas en formas de violencia que non saben como comezaron e que lles custa romper. Estamos, por tanto, ante situacións urxentes que deben ser abordadas.

A adolescencia é unha etapa chave no desenvolvemento de mozas e mozos novos. Esta etapa caracterízase por ser unha época de numerosos e fortes cambios entre os que destacan os cambios físicos, na súa personalidade, nas súas relacións de familia, nas súas relacións coas amizades e tamén na aparición das relacións afectivo sexuais. Así, a socialización intensifícase fóra da súa familia e en contornas non moi próximas, con outras e outros mozos, en grupos, en parellas, faise moi necesario chamar a atención sobre aquelas cuestións que poden supor un perigo se non se fan visibles e tómanse medidas que conduzan a manter relacións positivas, baseadas na igualdade.

Tamén debemos ter presente que a violencia machista na adolescencia adquire dimensións acordes á socialización recibida, ao momento concreto de vida, ás representacións sociais que se van fraguando, ás transformacións sociais. Desta maneira, seguindo a Fernández Zurbáran (2018), os cambios propios que caracterizan a etapa da adolescencia así como as características asociadas ao ciclo vital colocan ás mozas adolescentes que están inmersas nunha relación de parella de violencia machista nunha situación de especial vulnerabilidade. Entre as características que apunta a autora destacamos:

- A idade: as mozas están nun momento de cambios que implican explorar e experimentar roles e situacións por vez primeira, carecendo de experiencia e favorecendo a aparición de dúbidas e confusión, o que tamén acontece no rol de parella.
- Non viven coas súas parellas: o que provoca unha idealización da convivencia e a ausencia dun espazo íntimo. Este último fai que as manifestacións da violencia se produzan en presenza de outros, o que afecta á autoestima das mozas e pode bloquealas.
- Importancia das amizades: O posicionamento do grupo de iguais da moza é moi relevante, especialmente se tenden a normalizar a situación, dificultando neste caso a detección do risco dela. Así mesmo, tamén son fontes de apoio moi importantes.
- Os modelos de amor adolescentes: O legado cultural do que é o amor, no que están moi presentes os "mitos do amor romántico" e que son aprendidos a través da socialización e tamén do cine, da literatura e a televisión.
- Outros factores: modelos e ambiente familiar, problemas de saúde mental, etc.

Así, as medidas que se tomen para o seu tratamento tanto á hora de previr, como de sensibilizar, detectar, orientar ou acompañar ás mozas que podan ser vítimas desta violencia deberán ter en conta estas características.

Dentro dos aspectos que acabamos de sinalar, queremos deternos con máis detalle nun campo imprescindible de análise para determinar as relacións de dominación e a violencia desprendida delas, especialmente nesta franxa de idade, que é o imaxinario social en torno ao amor. As ideas que temos na nosa cultura sobre o que é amor están construídas en base ao amor romántico, unha idea do proceso de namoramento que establece un código de crenzas compartido sobre como debe ser o amor de parella e como deben comportarse as persoas no marco dunha relación afectiva. Trátase dunha visión pouco realista que establece obxectivos imposibles de cumprir, establecendo un modelo desigual entre mulleres e homes. Dende a infancia, a través das películas, libros, series, etc. as mozas e mozos asumen certos ideais sobre o amor que resultan moi prexudiciais á hora de establecer as primeiras relacións de parella na adolescencia pois fomenta, en gran medida, os roles diferenciados que mulleres e homes exerceron

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

ao longo de xeracións dentro das súas relacións sexoaffectivas. Esta construción social do amor veuse fraguando dende o patriarcado, dende as esferas de poder, sendo as súas bases: as desigualdades de xénero, a discriminación cara ás mulleres, a submisión destas, a heterosexualidade como única forma de relación sexoaffectiva, entre moitas outras cousas. Así, como expoñen Ferrer, Bosch e Navarro (2010), o amor é un dos aspectos de interese social no que se teñen en conta non só as realidades científicas, senón tamén os mitos ao respecto.

Do mesmo xeito que co resto de fenómenos, o amor está determinado pola época en que se desenvolve, por iso non dubidamos nos cambios acontecidos nas relacións afectivas durante as últimas décadas, con todo e a pesar destes cambios, as estruturas dominantes continúan estando detrás dos canons impostos, permeando sobre os distintos axentes de socialización que nos acompañan.

O contexto educativo é o espazo idóneo para poder traballar sobre estes temas pois conta con toda a poboación diana a que se quere chegar. Por outra banda, Barbé i Serra, Carro e Vidal (2014) afirman que traballar a construción identitaria contribúe significativamente á mellora da cohesión e do funcionamento do grupo clase, así como a previr e combater as violencias que xera o sistema sexo/xénero.

Isto sumado a que todos os centros educativos teñen o deber de poñer en práctica a lexislación educativa en materia de igualdade e prevención das violencias machistas xurde o proxecto AlgoEntreNós para enmarcarse dentro da planificación das políticas de igualdade da Xunta de Galicia, tanto no VIII Plan Estratéxico de Galicia para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes 2022-2027, como na folla de ruta que fixa as actuacións nos centros educativos a través do I Plan de actuacións para a Igualdade nos centros educativos de Galicia 2016-2020.

O PROXECTO

Imaxe 1: Logo do programa Algo entre Nós



AlgoEntreNós é un programa que foi deseñado pensando no profesorado. O obxectivo foi crear unha plataforma interactiva¹ onde o profesorado atope todo o necesario para dinamizar cinco sesións de aula centradas na prevención da violencia machista no contexto das relacións afectivas heterosexuais de adolescentes.

O programa céntrase nas relacións heterosexuais por ser estas a base da violencia machista e, moitas veces, as primeiras formas aprendidas de amar. Aínda así, non debemos esquecer a existencia doutras orientacións sexuais que tamén sofren estas e outras formas de violencia, e por tanto, ao previr esta forma de violencia tamén estamos previndo o establecemento doutras relacións tóxicas, sexan ou non heterosexuais.

Poboación destinataria

AlgoEntreNós está deseñado para traballar nas aulas de 1.º e 2.º da ESO, é dicir os materiais, recursos e actividades están adaptados para traballar nas realidades do alumnado de entre 12 e 14 anos. Nesta franxa de idade comezan a desenvolverse os primeiros noivados e/ou namoramentos, por iso podemos traballar de forma máis directa na prevención e a transformación cara a relacións de parella máis igualitarias desde o seu inicio.

Obxectivos

O obxectivo deste programa é dobre.

¹ Ver: www.algoentrenos.gal

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

- Por unha banda, dotar o profesorado de recursos e materiais centrados na prevención da violencia machista no contexto das relacións afectivas heterosexuais.
- Por outra, lograr que o alumnado reflexione sobre o botrato como alternativa para ter relacións libres de violencia machista.

A intención é a de achegarnos a algunhas realidades emerxentes en idades comprendidas entre os 12 e 14 anos, principalmente, e achegarnos tamén aos paradigmas amorosos que teñen que ver coa violencia cara ás mozas máis novas.

Ao igual que sinalamos os obxectivos do programa, cremos necesario destacar tamén cales non son os obxectivos do programa. Desta maneira, entre os obxectivos non está o de xeneralizar as relacións de parella na adolescencia, nin moito menos alarmar sobre a existencia de violencia machista nelas. Así mesmo, tampouco pretendemos definir a adolescencia, nin establecer unha teoría rigorosa das relacións afectivas e amorosas, nin xeneralizar as situacións que vive a rapazada nas súas relacións, nin contribuír ao mantemento da heteronormatividade.

Desenvolvemento

AlgoEntreNós xira arredor dunha narrativa deseñada para resultar atractiva para o alumnado. Trátase dunha historia que se desenvolve nas cinco sesións en forma de viaxe ou aventura, onde o alumnado ten que superar diferentes retos. Así, xunto co acompañamento do equipo coordinador, o profesorado pilota esta aventura e lle presenta ao alumnado os retos que debe superar. Cada unha das sesións aborda un pequeno fragmento desta viaxe, onde o traballo do alumnado na aula se divide en dous momentos: un máis dinámico de interiorización de conceptos a través da práctica e outro máis reflexivo, onde o alumnado ten que consensuar a súa decisión fronte ao reto.

En cada unha das etapas, deben ir superando os diferentes retos que lles propoñemos. Estes retos fan que repensen algunhas vivencias persoais e que reflexionen sobre as relacións afectivas.

Imaxe 2: Logos e nome das cinco etapas/sesións que hai dentro da plataforma web.



Para poder desenvolver as cinco etapas-sesións e guiar o grupo-clase a través delas, o profesorado conta co apoio de guías didácticas, materiais de traballo e actividades/retos para que o alumnado complete na propia aula. Así mesmo, é acompañado en todo o proceso por un equipo profesional.

Os grandes contidos traballados en cada sesión son:

SESIÓN	CONTIDOS
Sesión 1 Poñendo caras	Roles e estereotipos de xénero. Construción da(s) feminidade(s) e da(s) masculinidade(s). Masculinidades non hexemónicas.
Sesión 2 Iluminando a viaxe	Mitos do amor romántico. Modelos de relación tóxicos e baseados na violencia machista. Vínculos amorosos.
Sesión 3 Controlando a situación	Sexismo benévolo e sexismo hostil como formas de machismo que poden levar a xustificar e mesmo aceptar certos tipos de violencia na parella. Celos e control como expresión de amor. O ciclo da violencia machista e as súas diferentes fases.
Sesión 4 Bailando as emocións	Sexualidade, sexo e parella. Música como axente de socialización.
Sesión 5 Recollendo para viaxar a vida	Ingredientes dunha relación sa Autoestima Botrato Vínculos amorosos: inclusión, fusión e interdependencia

CONCLUSIÓNS

O programa AlgoEntreNós comezou a rodar a través dunha pilotaxe no curso 2021- 2022 en 17 centros educativos de secundaria galegos, traballando con 17 profesoras e 7 profesores e alcanzando un impacto en 282 alumnos e 254 alumnas. Os grandes resultados desta experiencia foron expostos nun informe avaliativo dirixido á entidade financiadora. A grandes trazos, este informe desvela certas cuestións que nos dan pistas sobre á realidade das aulas galegas.

Por unha banda, o desenvolvemento das sesións e dos retos dos programas, valeunos para confirmar que, en xeral, o alumnado perpetúa roles e estereotipos tradicionais á hora de expresar a súa identidade de xénero. Así como tamén se percibe un grao relevante de interiorización dos mitos do amor romántico ou do sexismo, xa sexa hostil ou benévolo por parte do alumnado. Mais tamén é certo que se confirmou que o programa ofrece unha ferramenta dinámica para que ditos mitos e valores sexan cuestionados e desmontados. Así, confirmase que a creatividade e o traballo en grupo son ferramentas que funcionan á hora de crear modelos alternativos de como vivir as emocións no ámbito das relacións sexuais e afectivas. As maiores fortalezas identificadas son: por unha banda, a autonomía que o alumnado ten para decidir sobre situacións que reflicten escenarios nos que se poden sentir identificadas.

E por outra, na mesma liña, os resultados positivos dos retos, en tanto que funcionan sobre a capacidade do alumnado á hora de investigar e localizar novos referentes que lles axudan a camiñar cara o botrato.

No presente curso estamos a traballar en 18 centros educativos de secundaria nas diferentes provincias galegas, alcanzando a un total de 40 grupos aula.

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTER, Lluís; ORTE, Carmen e POZO, Rosario (2019). *Red Jóvenes e Inclusión*. Octaedro, Barcelona.

BARBÉ I SERRA, Alba; CARRO, Sara; VIDAL, Carles (2014). *La construcción de las identidades de género. Actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. Editorial Catarata, Madrid.

DE LA PEÑA, Eva; RAMOS, Esther; LUZÓN, José María e RECIO, Patricia (2011). *Andalucía Detecta: Sexismo y Violencia de Género en la Juventud*. Instituto Andaluz de la Mujer, Andalucía.

FERNÁNDEZ ZURBARÁN, Paola (2018). *Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger*. Editorial Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.

FERRER Victoria A.; BOSCH, Esperanza e NAVARRO, Capilla (2010). "Los mitos románticos en España", *Boletín de psicología*, 99, (7-31).

GARCÍA MARÍN, Jorge (2019). *Papá, por que non pintas as unllas de cores? Educando (construíndo) masculinidades disidentes*. Editorial Galaxia, Vigo.

LAGARDE, Marcela (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Horas y Horas, Madrid.

HERNÁNDEZ MORALES, Graciela (2005). "La presencia de los cuerpos sexuados en las aulas". En Instituto de la Mujer (Ed.), *Tomar en serio a las niñas*. Serie de Cuadernos de Educación no Sexista nº 17. Instituto de la Mujer. Madrid. (pp. 11-38).

HERRERA, Coral (2019). *Hombres que ya no hacen sufrir por amor: Transformando las masculinidades*. Editorial Catarata, Madrid.

RECIO, Patricia, CUADRADO, Isabel e RAMOS, Esther (2007). "Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA)". *Psicothema*, Vol.19 nº 3 (pp. 522-528).

RECIO, Patricia; CUADRADO, Isabel e RAMOS, Esther (2011). Proyecto de Investigación

DETECTA sobre "Sexismo y Violencia de Género en la juventud andaluza e Impacto de su exposición en menores". Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía.

RUIZ REPULLO, Carmen (2017). *La violencia sexual en adolescentes de Granada*. Ayuntamiento de Granada.

SANZ, Fina (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. Kairós, Barcelona.

SANZ, Fina (1995). *Los vínculos amorosos: Amar desde la identidad en la Terapia de Reencuentro*. Kairós, Barcelona.



ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

SUBIRATS, Marina e TOMÉ, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro, Barcelona.

URROZOLA, Maria José (1999). *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora*. Maite Canal Editora, Bilbao.

WALKER, Lenore (1979). *The battered women*. Harper & Row, New York.

TECNOLOXÍA EDUCATIVA CON LENTES VIOLETAS: UNHA EXPERIENCIA DE ENSINO-APRENDIZAXE NA UNIVERSIDADE

Regueira, Uxía

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
uxiafernandez.regueira@usc.es

González-Villa, Ángela

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
angela.villa@usc.es

Gewerc, Adriana

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
adriana.gewerc@usc.es

RESUMO

Este estudo presenta a análise dunha proposta de ensino-aprendizaxe sustentada na pedagogía feminista crítica desenvolta no curso académico 2021/2022, na materia de Tecnoloxía Educativa do Grao de Pedagogía. A experiencia canalízase a través da metáfora das lentes violetas e artéllase en torno ao construtivismo e o ciberfeminismo como fundamentos epistémicos que motivan o seu desenvolvemento. Os propósitos que a guían susténtanse nas seguintes ideas: 1) motivar un enfoque crítico no alumnado; 2) a coherencia metodoloxía-contidos; 3) favorecer unha aprendizaxe auténtica e situada; e 4) conectar coas inquietudes do alumnado. A experiencia analízase en base ás producións documentais do alumnado de xeito indutivo a través de Atlas.ti

9. Os resultados mostran que a proposta favoreceu a implicación do alumnado, a súa motivación, conciencia respecto ao xénero no campo de estudo, a perspectiva crítica e ao significativo desenvolvemento conceptual. As conclusións apuntan aos elementos chave que posibilitan construír pedagogía crítica e a súa importancia no desenvolvemento de habilidades para a participación social e a transformación da educación.

PALABRAS CLAVE: tecnoloxía, xénero, ciberfeminismo, construtivismo, ensino-aprendizaxe.

INTRODUCCIÓN

Na sociedade posdixital as tecnoloxías, inscritas nas prácticas sociais e nos sistemas económicos e políticos existentes, modulan a vida social e as relacións actuais. Neste contexto, é fundamental construír unha cidadanía dixital crítica (Emejulu e McGregor, 2016) sustentada na práctica vivida e nun proceso de aprendizaxe social; en lugar dunha mera resposta a un contexto cambiante. Permitindo, deste xeito, relacións sociais críticas coa tecnoloxía, as súas implicacións socio-políticas, as novas subxectividades e o desenvolvemento de prácticas tecnolóxicas alternativas para a xustiza social (Perrotta e Selwyn, 2020).

Baixo este prisma, a fenda dixital de xénero e a súa comprensión transcende á facilitación do acceso material ao dispositivo e ás disciplinas STEM (Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemática), principais preocupacións políticas da ONU (2020) e a Comisión Europea (2018). É fundamental comprender a construción de xénero como mecanismos de reprodución social, exclusión, escuridade e invisibilidade para unha transformación das propias tecnoloxías (Perdomo Reyes, 2016).

Neste marco, e desde a materia de Tecnoloxía Educativa do grao de Pedagogía da Universidade de Santiago de Compostela, fórmulase a seguinte experiencia de ensino-aprendizaxe nada do compromiso político e pedagóxico cos fundamentos epistémicos ciberfeminista e socio-construtivista da aprendizaxe; é dicir, o alumnado é protagonista do seu propio proceso de aprendizaxe en retroalimentación cos pares. O ciberfeminismo compréndese no marco da proposta coma unha perspectiva que enfatiza a necesidade dunha apropiación crítica das tecnoloxías dixitais para a participación das mulleres e doutras minorías (Perdomo Reyes, 2016). A experiencia é resultado de tres grandes retos atopados nas aulas en base a experiencia docente na materia e a revisións bibliográficas para a mellora da propia práctica docente: o nesgo de xénero, o enfoque acrítico e a demanda da reprodución mecánica de contidos.

Por unha banda, o alumnado —feminizado (característico das profesións vinculadas á educación e coitados)— teme e rexeita as tecnoloxías dixitais, amparadas no discurso do pánico mediático (Livingstone, 2008) que contrasta coa integración destas nas súas tarefas e ocio diarios. Esta situación vese agravada por unha baixa competencia dixital, que está en liña cos resultados sinalados por autoras como Caena e Redecker (2019) nos diferentes graos de educación, xeradora de inqueda e ansiedade que se traslada á actitude cara a materia e a innovación metodolóxica. Por outra, enténdese a tecnoloxía dixital coma artefacto ou instrumento, ignorando a súa dimensión social e mercantil, así coma as implicacións educativas profundas desde as cales deben ser pensadas para a educación. Ao cal se suma unha cultura de traballo que demanda a reprodución de contidos desde un rol pasivo e individualista; dinámica coa que son críticas desde o saber pedagóxico, mais a única que coñecen coma alumnado.

Este contexto é razón e reto do paradigma crítico ciberfeminista (Ballarín, 2020; Maceiro-Ochoa, 2006), desde o cal pretendemos avanzar no axenciamento tecnolóxico do alumnado, a ampliación da súa mirada crítica no marco feminista e a apropiación das tecnoloxías dixitais desde un rol activo. Tendo o horizonte na transformación da asimetría na produción, consumo e acumulación de bens e saberes (Connell e Pearse, 2018) segundo o sistema sexo/xénero (Fausto-Sterling, 2012) que caracteriza o quefacer científico, o ensino e o emprego. Para iso —na liña de traballo seguida nas últimas décadas—, fórmase unha proposta na que se persegue: (a) motivar un enfoque crítico que invite ao alumnado a reflexionar, cuestionar e discutir desde o coñecemento científico a realidade; (b) a coherencia metodolóxica-contido, que permita non só aproximarse desde a experimentación aos contidos pedagóxicos, senón adquirir novos modelos e roles no eido da educación; (c) mobilizar unha aprendizaxe auténtica (Herrington *et al.*, 2003) e situada (Lave e Wenger, 1991) que favoreza a construción de coñecemento e supere as fronteiras entre o ensino regrado e non regrado; e (d) a sensibilidade coas inquietudes e emocións do alumnado.

EXPERIENCIA DE ENSINO

Esta experiencia de ensino-aprendizaxe desenvólvese no curso académico 2021/2022, na materia de Tecnoloxía Educativa, de seis créditos ECTS, situada no Plan de Estudos no terceiro ano do Grao de Pedagogía da Universidade de Santiago de Compostela. Esta materia é o primeiro contacto do alumnado coa tecnoloxía educativa e o último dentro das materiais obrigatorias do grao. A organización da titulación establece dúas sesións de clase presencial á semana: unha expositiva en gran grupo, cunha duración de dúas horas e enfocada na transmisión dos conceptos teóricos; e outra sesión interactiva

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

de laboratorio en pequeno grupo (catro divisións de en torno a 20 alumnas e alumnos), dirixida ao traballo teórico-práctico.

No que respecta á caracterización do alumnado, trátase dun grado amplamente feminizado, cunha media de 74 alumnas/os por curso, das cales entre o 79 % e o 86 % son mulleres .

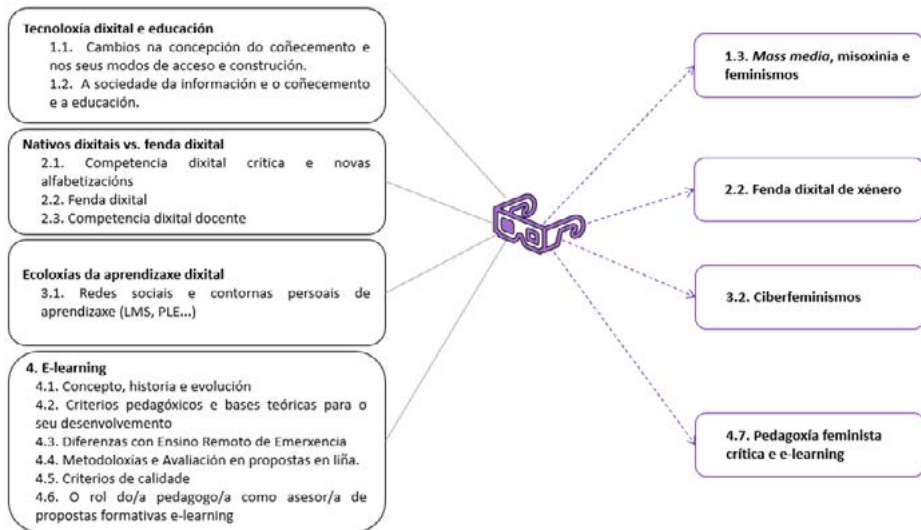
Nesta proposta de ensino-aprendizaxe emprégase coma eixo da materia e idea vehicular do deseño a metáfora das lentes violetas, proposta pola autora Gemma Lienas no seu libro *O diario violeta de Carlota* (2001). A autora propón esta idea para referirse ao feminismo como unha maneira de ver o mundo para detectar e entender as situacións inxustas cara á muller. Recuperamos esta metáfora –amplamente coñecida e recoñecida– para propor unhas lentes pedagóxicas, críticas –e violetas– para introducirnos na tecnoloxía educativa. Dende as nosas lentes violetas e de xeito colaborativo profundamos nos contidos, non só situando ás mulleres na invisibilidade do campo, senón tamén interpretándoos desde a nosa posición nas relacións de poder sociais, de-construíndo o imaxinario patriarcal, actuando sobre o seu impacto no campo de estudo e propoñendo novas formas de relacionarse co coñecemento, de ser e de facer educación para a transformación.

Esta proposta basease nos tres eixos identificados por Irene Martínez-Martín (2016) para a transformación educativa dende a pedagogía feminista crítica: (a) a toma de conciencia e a revisión da nosa posición no mundo, promovida nesta proposta de ensino-aprendizaxe a partir da lectura guiada e a reflexión conxunta na aula; (b) a análise e de-construción do imaxinario patriarcal e os seus mecanismos normalizadores, que se materializa a través do traballo nun espazo de construción colaborativa (rede social) enfocado na reflexión crítica e fundamentada, na que o alumnado pon en diálogo a súa posición no mundo e o imaxinario patriarcal coas lecturas encomendadas, as buscas autónomas e as reflexións doutras compañeiras/os; e (c) a re-construción e proposición de novas formas de ser, saber e estar en relación coa educación e a tecnoloxía educativa, para o cal o alumnado diseña –de xeito colaborativo– un proxecto de ensino-aprendizaxe e-learning desde a pedagogía feminista crítica, fundamentado nos conceptos da materia.

Desde o ollar, a través das súas lentes violetas, o alumnado traballa individualmente e en grupos para profundar nos bloques de contido da materia, analízalos desde a perspectiva de xénero –de xeito guiado polas lecturas e o traballo docente–, construír unha reflexión conxunta que dialoga coa experiencia vital e individual e deseñar unha proposta formativa *e-learning* que aborda os contidos da materia desde a pedagogía feminista crítica.

Para desenvolver esta proposta, tal e como se reflicte a continuación (Figura 1), revisáronse os contidos da materia desde a perspectiva de xénero, transcendendo a visibilización de referentes de mulleres no campo, para dar tamén cabida ao coñecemento construído e revisado desde as diferentes correntes do feminismo.

Figura 1. Integración da perspectiva de xénero nos contidos da materia

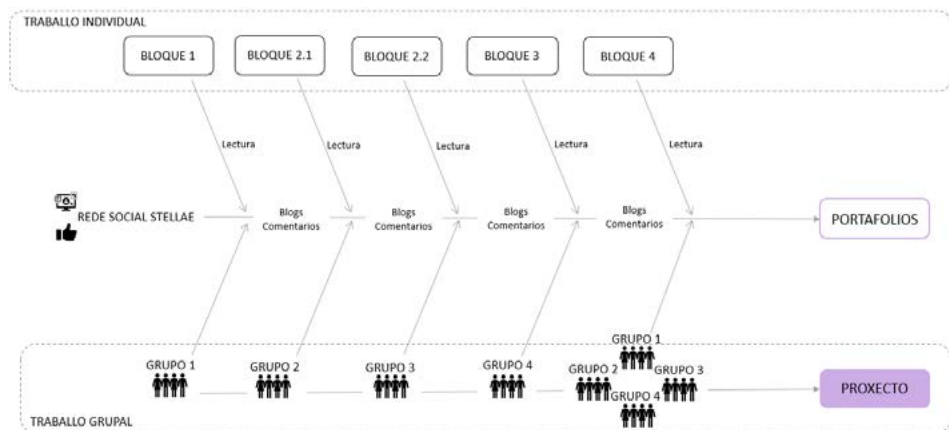


Na mesma liña, desenvolveuse a metodoloxía e secuencia didáctica desde o paradigma da pedagogía feminista crítica e, en consecuencia, transformouse a avaliación ao entender a mesma como parte do proceso de aprendizaxe fomentando no alumnado un rol activo, reflexivo con oportunidades de crecemento e aprendizaxe (Maceiro-Ochoa, 2006).

No referido á proposta metodolóxica explóranse fórmulas que sitúan ao alumnado no centro dos procesos de ensino-aprendizaxe, a través da articulación de diferentes estratexias, o fomento da escritura multimodal e colaborativa, o traballo coas infinitas posibilidades na Web aberta (Ross y Collier, 2016) e recursos en distintas canles.

O deseño metodolóxico da proposta organízase en dúas fases: unha primeira fase, comprendida entre o inicio da materia e o inicio do prácticum, máis directiva e enfocada á facilitar a incorporación á materia e a adquisición progresiva dunha maior autonomía e autorregulación. Tal e como se amosa na Figura 2, o alumnado traballa individualmente, en comunidade de forma colaborativa e en grupos reducidos.

Figura 2. Estrutura da proposta de ensino-aprendizaxe



Na segunda fase, ao regreso do prácticum, presérvanse as modalidades de traballo, máis de xeito menos pautado. O alumnado comeza a identificar individualmente e a través da conversa e lectura das reflexións de outras/os compañeiras/os as súas propias preguntas e inquedanzas relacionadas cos contidos e conceptos teóricos, que guían as reflexións, novas buscas, respostas e deseño da proposta formativa e-learning.

O traballo individual do alumnado consiste na lectura semanal dos artigos e materiais básicos, que actúan coma dispositivos de sustento para a aprendizaxe e a práctica autorreflexiva continuada dende o feminismo (Shrewsbury, 1993). Entre estes materiais incorpóranse textos das mulleres referentes do campo, intégranse lecturas que revisan e discuten cada un dos bloques e engádense lecturas específicas dos bloques emerxentes dos estudos de xénero (reflectidos na Figura 1).

O traballo colaborativo consiste na participación activa na rede social Stellae (<http://stellae.usc.es/rede>), unha contorna baseada na tecnoloxía ELGG, onde o alumnado dispón de ferramentas de blog, microblogging (Twitter), reaccións e comentarios para a interacción. Nesta contorna, o alumnado forma unha comunidade denominada *Tecnoloxía educativa con lentes violetas*, onde mobiliza os recursos adquiridos a través da lectura. Trátase da conceptualización fundamentada das reflexións e a revisión do propio proceso de aprendizaxe, amosando os avances na adquisición de contidos, cuestionando o proceso e identificando as fallas de coñecemento. Un traballo colaborativo que se sustenta na lectura dos blogs das/os compañeiras/os, a discusión científica e a ampliación das súas construcións. Nesta liña, incorporamos a perspectiva da pedagogía feminista crítica non só a través dos contidos e a reflexión explícita

sobre o prexuízo androcéntrico na ciencia e a asimetría de xénero, senón tamén a través da (a) toma de conciencia e revisión da nosa posición no mundo en relación ás tecnoloxías educativas; (b) o análise e de-construción dos imaxinarios patriarcais e os seus mecanismos normalizadores na educación; e a (c) reconstrución e proposición de novas formas de relacionarse co coñecemento e educar (Martínez-Martín, 2016). As producións construídas nesta contorna configuran o e-portafolios do alumnado, que recompila a evolución e análise meta-cognitiva do proceso de aprendizaxe (Figura 2).

O traballo grupal consiste no deseño dun proxecto *e-learning* enfocado na integración da perspectiva de xénero na tecnoloxía educativa, tanto a través da visibilidade do traballo das investigadoras do campo como na introdución de contidos específicos dos estudos de xénero en relación coa Tecnoloxía Educativa. Trátase da articulación dos conceptos teóricos da materia, nunha proposta didáctica coherente cos contidos, na cal integran unha perspectiva que identifican coma necesaria e na cal reclaman formación específica. Para iso, de acordo coa Figura 2, organizamos ao alumnado de cada clase interactiva en catro grupos de cinco persoas. Cada grupo elixe un bloque de contido da primeira fase da materia e, inspirándonos na técnica do quebracabezas, dedica as sesións interactivas deste período á identificación dos obxectivos, competencias e contidos específicos que integrarán a súa proposta. Na segunda fase, traballan no deseño didáctico da proposta, creando entre os cinco grupos a programación dun curso formativo completo.

Na liña da pedagogía feminista crítica e aprendizaxe socio-construtivista, propoñemos unha avaliación formativa que combina a autoavaliación, a co-avaliación e a avaliación continua docente. Entendemos a avaliación como parte do proceso de aprendizaxe, na cal debemos: preservar o rol activo e reflexivo do alumnado; dar continuidade ao proxecto de comunidade transformadora; e propiciar oportunidades de crecemento e aprendizaxe en cada avaliación. Estes valores alíñanse coas propostas da pedagogía feminista crítica (Maceiro-Ochoa, 2006; Martínez-Martín, 2016) e a pretensión de xerar novas formas de relacionarnos cos saberes e construír coñecemento.

Neste contexto, deseñamos dúas rúbricas de avaliación: unha para avaliar o e-portafolios —o traballo desenvolto na rede social— e outra para avaliar o proxecto grupal —o deseño dunha proposta formativa *e-learning*—. Estas rúbricas foron discutidas e negociadas co alumnado na sesión de presentación da materia, tivéronse presentes durante todo o proceso de traballo e empregáronse —tanto por alumnado coma polo profesorado— na auto-avaliación, co-avaliación e avaliación continua.

ANÁLISE

Para analizar a proposta de ensino-aprendizaxe consideramos: (a) a valoración do alumnado sobre a proposta global da materia no e-portafolios, que foi recompilada e analizada –de xeito indutivo– no software de análise cualitativa Atlas.ti 9 (2022); e (b) os resultados de aprendizaxe desenvoltos polo alumnado na materia, avaliados a través das dúas rúbricas, e dentro dos cales tivemos en conta a adquisición dos conceptos teóricos da materia, a capacidade reflexiva e pensamento crítico en relación aos contidos e a incorporación da perspectiva de xénero no eido da Tecnoloxía Educativa.

RESULTADOS

No que respecta a valoración do alumnado, a proposta é identificada coma innovadora e creativa, o cal consideran que favoreceu a súa predisposición para “estar máis conectadas e interesadas”(BI_4) nos contidos. Consideran que “traballar transversalmente o feminismo, debería ser requisito en todo nivel formativo” (BI_40) e sinalan que “o labor que se fixo nesta materia é un exemplo para o resto das materias do Grao”(BI_51). Se ven a incorporación da perspectiva de xénero non estivo exenta de dificultade –“non comprendía como estes dous temas [a Tecnoloxía Educativa e a perspectiva feminista] poderíanse relacionar” (BI_10)–, identifican a necesidade de ir máis aló do uso da “linguaxe inclusiva, non sexista, nas elaboracións académicas” para repensar os contidos. Sinalan que “a liberdade concedida á hora de escribir os blogs (...) deu lugar a reflexións máis profundas e significativas” (BI_30). E agradecen a horizontalidade da proposta, que identifican na colaboración entre discentes e discente-docente, “xa que se soe asumir que os/as que saben son os/as profesores/as e o alumnado tense que limitar simplemente a estudar (...)” (BI_51). Resaltan a conexión entre a teoría e a práctica –“o que máis me gustou foi a oportunidade de ligar a teoría á práctica, xa que creo que todos e todas estamos cansas/os de abordar cousas tan abstractas que se nos acaben esquecendo”– (BI_13); e, na mesma liña, consideran que a proposta favoreceu “deixar atrás a avaliación sumativa e a cualificación, para centrarnos no proceso” (BI_40). Entre as limitacións da proposta, emerxe o pudor a expoñer as súas reflexións ante todo o grupo; o cal podería estar cruzado polo xénero, xa que é identificado só polas mulleres da aula, que sinalan unha baixa autoeficacia.

No que respecta aos resultados de aprendizaxe, atopamos que o alumnado logra empregar os conceptos teóricos de forma adecuada e profunda nas súas producións. Establecen relacións entre os conceptos de xeito crítico, sobresaíndo a alfabetización, a competencia dixital e a fenda dixital, que apareceran ao lon-

go de tódalas producións da materia como instrumentos para a reflexión crítica en clave de xénero, clase social, idade e raza. Evidencian unha gran capacidade de reflexión e pensamento crítico, que emerxe a través da revisión da propia práctica, en clave de xénero, así como as incoherencias entre a información da que dispoñen e as súas accións. Nesta liña, sinalan que se ben dispuñan de información e – nalgúns casos –, conciencia de xénero, non tiñan tendido unha ponte entre estas inquedanzas e o seu campo de estudo, así coma tampouco contaban con conceptos e ferramentas para construír estas reflexións: “Gracias a ese cambio de cristais [lentes violetas] puiden ver aqueles aspectos máis resaltables, que puntos son nos que hai que incidir, traballar e potenciar como persoas e educadores/as”(Bl_49).

CONCLUSIÓN S

Tecnoloxía educativa con lentes violetas é unha experiencia de ensino-aprendizaxe que permite reflexionar, comprender e entender os horizontes que posibilita unha pedagogía feminista crítica. Unha proposta apoiada na necesidade de camiñar dende a co-educación cara a transformación profunda das relacións de poder-saber patriarcais (Martínez-Martín, 2016), neste caso, vinculadas as tecnoloxías dixitais.

Os resultados acadados con esta experiencia de ensino-aprendizaxe reflicten a importancia de revisar os contidos en clave de xénero, mais tamén de ir máis aló e traballar na de-construción do nesgo androcéntrico nas formas de construír coñecemento e facer ciencia, así coma dos patriarcados imaxinarios e os seus mecanismos normalizadores na educación; alumeando novas formas de relación e aprendizaxe (Martínez-Martín, 2016) que catalicen procesos transformadores.

BIBLIOGRAFÍA

Ballarín, P. (2020). “El giro feminista: “No es oro todo lo que reluce”, en J. M. Sancho Gil, F. Hernández Hernández, L. Montero Mesa, J. de Pablos Pons, J. I. Rivas Flores e A. Ocaña (Coord.): *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, Octaedro, Barcelona (pp. 95-108).

Caena, F. e Redecker, C. (2019). “Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)”. *European Journal of Education*, 54(3), (356-369). <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Connell, R. e Pearse, R. (2018). *Género: desde una perspectiva global*, Universitat de València, Valencia.

Comisión Europea (2018). *The underlying causes of the digital gender gap and possible solutions for enhanced digital inclusion of women and girls*. Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs: Women's Rights & Gender Equality. Consultado: 28/02/2023

Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/gender: Biology in a social world*, Routledge, New York.

Emejulu, A. e McGregor, C. (2016). "Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*". <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>

Herrington, J., Oliver, R. e Reeves, T. (2003). "Patterns of engagement in authentic online learning environments". *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), (59-71). <https://doi.org/10.14742/ajet.1701>

Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, University Press, Cambridge.

Livingstone, S. (2008). "Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression". *New media & society*, 10(3), (393-411). <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>

Maceiro-Ochoa, L. (2006). "Más allá de la coeducación: pedagogía feminista". *Educar*, 36, (27-36).

Martínez-Martín, I. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". *Foro Educación*, 14(20), (129-159). <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

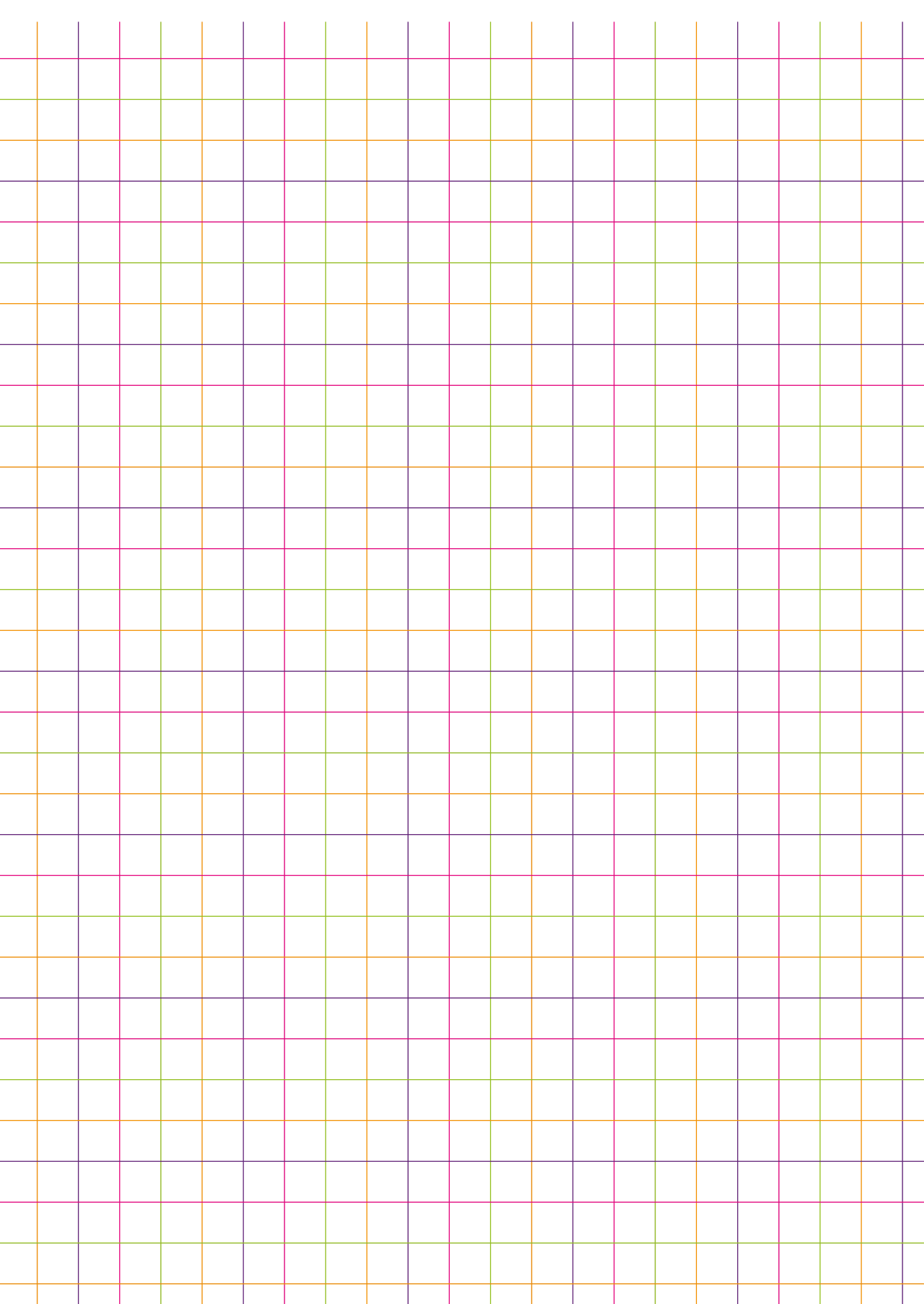
ONU (2020). *The 2030 Agenda for Sustainable Development Goals*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Consultado: 25/02/2023

Perdomo Reyes, I. (2016). "Género y tecnologías: Ciberfeminismos y construcción de la tecnocultura actual". *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 11(31), (171-193). <https://www.redalyc.org/journal/924/92443623007/html/>

Perrotta, C. e Selwyn, N. (2020). "Deep learning goes to school: toward a relational understanding of AI in education". *Learning, Media and Technology*, 45(3), (251-269). <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017>

Ross, J. e Collier, A. (2016). "Complexity, mess and not-yetness: teaching online with emerging technologies", en G. Veletsianos (Ed.): *Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and Applications*, Athabasca University Pres.

Shrewsbury, C. M. (1993). "¿Qué es la pedagogía feminista?. *Estudios trimestrales de la mujer*" , 21 (3/4), (8-16).



RETOS PARA INTRODUCIR A PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Gandón Chapela, Raquel

Universidade de Vigo

kelly00@uvigo.gal

Fernández Cendón, Mar

Universidade de Vigo

marcendon@uvigo.gal

RESUMO

Esta comunicación é un primeiro achegamento ao estado da introdución da perspectiva de xénero na docencia universitaria galega.

Nos últimos anos, estanse promulgando novas normas que, de diferentes formas, inciden directamente no desenvolvemento desta cuestión na educación superior. Non é posible facilitar aínda resultados, porque ou ben as accións derivadas destas leis non tiveron tempo de completar o seu percorrido ou, a propia norma, entrou en vigor nos últimos meses. Mais estes cambios permítennos facer unha chamada de atención sobre estas cuestións e entrever cales poden ser os retos para cumprir estes mandatos nas universidades e que dificultades se prevén.

PALABRAS CLAVE: docencia universitaria, igualdade de xénero, transversalidade, *mainstreaming* de xénero.

ESTADO DA CUESTIÓN

A educación e a igualdade de xénero son temas recorrentes nos debates sociais. Estas cuestións teñen xerado decisións e accións que esixen un compromiso en prol de novos espazos, con necesidades re-

definidas e novas solucións nun marco de tensión e polarización en aumento. Mentres tanto estase a xerar un campo de opinión que dificulta unha lectura reflexiva, transversal e integradora. Se engadimos a dimensión política a esta ecuación, deberemos poñer o foco na lexislación que configura o marco regulador da práctica socioeducativa.

Segundo a AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya)¹ a docencia con perspectiva de xénero é aquela «que considera o sexo e o xénero como variables analíticas e explicativas clave. Implica prestar atención ás similitudes e diferenzas nas experiencias, os intereses, as expectativas, as actitudes e os comportamentos das mulleres e dos homes, así como identificar as causas e consecuencias da desigualdade de xénero, para poder combatela.» (AQU, 2019).

A académica feminista Catherine Stimpson (1998) sinalou tres fórmulas para integrar a perspectiva de xénero na docencia universitaria: a través dos programas de Estudos das mulleres, feministas ou de xénero; coa incorporación de materias específica nun programa de estudos e a través do chamado *mainstreaming* ou integración da perspectiva de xénero nas materias dos diferentes plans de estudos. Esta categorización e unha análise lexislativa das últimas normas promulgadas sírvenos de punto de partida para poder comezar a entrever como está a situación nas universidades galegas.

O Real Decreto 822/2021, do 28 de setembro, polo que se establece a organización dos ensinos universitarios e do procedemento de aseguramento da súa calidade impacta directamente no deseño, organización e desenvolvemento dos estudos universitarios e trae importantes novidades no referido á perspectiva de xénero. Xa no artigo 4, onde se recollen os principios reitores no deseño dos plans de estudos dos títulos universitarios oficiais, recolle que os plans de estudos deberán ter como referentes os principios e valores democráticos e os obxectivos de desenvolvemento sustentable e, en particular sinala:

o respecto á igualdade de xénero atendendo ao establecido na LO 3/2007 e ao principio de igualdade de trato e non discriminación por razón de nacemento, orixe nacional ou étnica, relixión, convicción ou opinión, idade, discapacidade, orientación sexual, identidade ou expresión de xénero, características sexuais, enfermidade, situación socioeconómica ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social.

¹ No Estado español o caso catalán é unha referencia pola súa traxectoria e compromiso en traballar para introducir o xénero no ámbito das universidades. Este cambio de paradigma foi impulsado pola Lei catalana 17/2015 de igualdade efectiva de mulleres e homes que obrigou ás universidades «a introdución da perspectiva de xénero de forma transversal e dos estudos sobre a contribución das mulleres ao longo da historia en todos os ámbitos do coñecemento e na actividade académica e investigadora, que deben incluírse no currículo dos graos e dos programas de posgrao» (artigo 28.1).

Desde o ano 2021 a AQU inclúe a perspectiva de xénero nos procesos de avaliación das titulacións universitarias e das ensinanzas artísticas superiores.

Concreta ademais que estes valores e obxectivos deberán incorporarse como contidos ou competencias transversais, no formato que o centro ou a universidade decidan, nas ensinanzas oficiais que se oferten, segundo proceda e sempre atendendo á súa natureza académica específica e aos obxectivos formativos de cada título. Esta última indicación, dilúe a esixencia e deixa aberta a interpretación en prol da autonomía universitaria, perdendo a oportunidade de apuntar a un criterio xeral, común e directamente aplicable por todas as universidades públicas. Tamén recolle un último fito relevante ao engadir como un dos 32 ámbitos de coñecemento, aos cales poderán inscribirse os títulos universitarios oficiais de grao e de máster, os Estudos de xénero e estudos feministas.

Estes tres puntos supoñen un tímido avance respecto á norma anterior (RD 1393/2007 modificado polo RD 861/2010). En especial, o recoñecemento dos Estudos de xénero e estudos feministas que os equipara por fin co resto de ámbitos de coñecemento.

Polo momento, non é posible analizar o impacto desta medida pola propia cronoloxía da normativa. No Rexistro de Universidades, Centros e Títulos (RUCT) aínda non figura ningunha titulación² de ningún nivel vinculada a este ámbito, posiblemente polo escaso tempo desde a entrada en vigor da norma.

As leis de igualdade, desde a Lei 1/2004, incorporan no seu articulado mencións que instan ás universidades españolas e introducir contidos en xénero nos currículos de certas titulacións. Repítese, sobre todo, a necesidade de que formen parte dos estudos do profesorado de todos os niveis formativos, o que podemos ver tamén como unha fórmula que busca dalgún xeito transversalizar a perspectiva de xénero adestrando a mirada do persoal docente que ten a capacidade de estendelo a todas as etapas educativas.

Fomentar, adoptar as medidas necesarias, asegurar, integrar, impulsar ou promover son as fórmulas coas que este amplo corpo lexislativo convida ás administracións competentes a facer este cambio de paradigma. Mais, durante case vinte anos tivemos que agardar á LO 10/2022, de 6 de setembro, de garantía integral da liberdade sexual, unha nova lei con carácter integral, que se atreve a incluír unha indicación directa e clara.

Artigo 32. Nas actividades de avaliación, verificación e acreditación de plans de estudos de títulos universitarios terase en conta o grao de cumprimento do previsto neste Título.

A ausencia dos contidos en materia de igualdade de xénero e de prevención e erradica-

² Pese a que desde o ano 2019 a UAB imparte o Grao en Estudos Socioculturales de Género – ampliado no último curso a 4 anos- estes estudos seguen vinculados á rama de Ciencias Sociais e Xurídicas.

ción das violencias sexuais sen xustificación apropiada poderá dar lugar a un informe desfavorable motivado do correspondente órgano de verificación ou avaliación.

Respecto á implantación do *mainstreaming* de xénero na docencia universitaria, a modificación do 2022 da Lei 14/2011, do 1 de xuño, da ciencia, a tecnoloxía e a innovación establece no preámbulo e nos obxectivos a inclusión da perspectiva de xénero «como categoría transversal» nas políticas e nos instrumentos de planificación. Este podería ser un paso previo necesario para que se avance na creación dun coñecemento non nesgado, que podería ter efecto directo sobre a propia docencia.

Porén, resulta difícil poder valorar a incorporación desta competencia na docencia que, de novo, queda á discreción de cada universidade ao non haber unha esixencia clara. Algunhas universidades están a implementar medidas³ para impulsar a inclusión da perspectiva de xénero na docencia e xornadas como esta, que ofrecen espazos de reflexión e a posibilidade de compartir experiencias, son outros dos elementos que avanza nesta liña de traballo. Outras das iniciativas actuais, moitas veces a costa da sobrecarga do persoal máis comprometido, están centradas en ofrecer formación e dotar de recursos para facilitar que o resto do persoal docente teña as ferramentas para poder facelo.

Deixamos fóra desta análise a recente Lei orgánica 2/2023, do 22 de marzo, do sistema universitario (LOSU) que, se ben inclúe e reforza cuestións vinculadas á igualdade de xénero, ao ser unha norma que desenvolve cuestións estruturais non entra a desenvolver a docencia universitaria.

No caso galego é relevante valorar a Lei 13/2021, do 20 de xullo, pola que se modifica o Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade, para garantir a igualdade real entre mulleres e homes no ámbito universitario e da investigación. A coñecida como Lei Ángeles Alvariño introduce no artigo 20 como fórmulas para aplicar a perspectiva de xénero na universidade e na investigación. a) Fomentar a creación de cátedras. b) Apoiar á realización de proxectos de estudo e investigación sobre cuestións de xénero e/o de proxectos de estudo e investigación nos cales se integre a perspectiva de xénero; e garantir a súa incorporación nos proxectos de investigación e de transferencia do coñecemento

³ Na diagnose feita polos equipos de traballo da Red de Unidades de Igualdade de Género para la Excelencia Universitaria (RUIGEU), *Las políticas de igualdad en la universidad* (2022), 25 universidades afirman ter realizado diagnoses e outras citan diferentes accións para incorporar a perspectiva de xénero na docencia universitaria. Con todo, o dato máis destacable para o obxecto desta comunicación, é a percepción xeralizada de «valorar como media ou baixa a transversalización en docencia e formación» entre as 54 universidades españolas que forman esta rede.

dos que se poidan extraer resultados para as persoas. c) Garantir a formación da totalidade do persoal en materia de perspectiva de xénero e prevención da violencia contra as mulleres.

Unha primeira aproximación á realidade das tres universidades do SUG amosa os seguintes resultados:

	UdC	USC	UVigo
Cátedras ⁴	Cátedra ALDABA WIB: Women, ICT & Business (2019)		Cátedra ALDABA WIB: Women, ICT & Business (2019) Cátedra Feminismos 4.0 DePo-UVigo (2019)
Centros de investigación	Centro de Estudos de Xénero e Feministas (CEXEF)	Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX)	Instituto Xustiza e Xénero (en proceso de creación)
Ensino regrado propio e oficial	No segundo ano do actual Máster universitario en políticas sociais e intervención sociocomunitaria unha das tres liñas de especialización é o xénero.	Máster Universitario en Igualdade, Xénero e Educación (2015)	Os primeiros, como títulos propios, estiveron vinculados á Cátedra Caixanova de Estudos Feministas (2000-2007) e, entre 2006 e 2010, ofertáronse dúas edicións do posgrao oficial de Estudos de Xénero.

⁴ Aínda que a finalidade das cátedras non se centra na docencia, considerase que ao proporcionar coñecemento específico sobre un sector determinado, neste caso vinculado á igualdade entre mulleres e homes, teñen impacto directo na construción dunha epistemoloxía feminista e, tamén, na propia docencia universitaria. Ademais, a referencia explícita á promover a súa creación na Lei 13/2021 galega como unha medida para introducir a perspectiva de xénero na universidade convérteas nun elemento a considerar neste contexto.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Impulso da docencia con perspectiva de xénero ⁵	Concurso de traballos académicos con perspectiva de xénero Ángeles Alvaríño (10 edicións)		Premios Egeria á inclusión da perspectiva de xénero nos TFG e TFM da Universidade de Vigo (9 edicións, 50 traballos premiados)
Impulso da docencia con perspectiva de xénero ⁵	Concurso de traballos académicos con perspectiva de xénero Ángeles Alvaríño (10 edicións)		Premios Egeria á inclusión da perspectiva de xénero nos TFG e TFM da Universidade de Vigo (9 edicións, 50 traballos premiados)
Outras	Rede para a docencia e investigación con perspectiva de xénero (REDIX)	Premios á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia e na Investigación (14 edicións)	Premio de creación de materiais e recursos docentes con perspectiva de xénero Antonia Ferrín Moreiras (2013-2018) Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación (2012- 2014)
Comúns	Xornada Universitaria Galega en Xénero (XUGeX) Guías para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero (tradución ao galego do recurso da Xarxes Vives)		

⁵ Cabe citar os Premios Sofía Novoa a inclusión da perspectiva de xénero nos TFG e TFG que desde 2016 convoca a Deputación de Pontevedra e os Premios valedora do pobo aos mellores TFG e TFM en materia de igualdade e dereitos das mulleres que acaban de entregar os recoñecementos da súa terceira edición, que a pesar de non ser iniciativas das universidades do SUG, comparten obxectivos e ámbito territorial con estas.

CONCLUSIÓNS

O marco temporal non nos permite avanzar resultados respecto as recentes indicacións legislativas mais si podemos destacar algúns puntos interesantes desta primeira lectura, que poden servirnos de punto de partida a ter en conta para continuar afondando no futuro.

Semella que o recoñecemento dos Estudos de xénero como un ámbito de coñecemento é unha merecida recompensa para todas as académicas que desde a década de 1980 apostaron por un campo que en moitos casos freou as súas posibilidades de promoción profesional. No caso galego este cambio aínda non tivo ningún resultado, pero esta podería ser unha oportunidade para recuperar e ampliar a presenza de estudos oficiais de xénero nas universidades galegas.

Respecto á introdución de contidos concretos nas titulacións universitarias, apréciase unha debilidade na falta de concreción no desenvolvemento das leis. Hai moita ambigüidade nas referencias e falta un criterio común á hora de establecer cal é o catálogo de titulacións que deben incluír estes contidos vinculados coa igualdade de xénero. Este baleiro dificulta a creación dun marco de referencia común, o que pode provocar uns resultados desiguais.

Outro punto de interese será comprobar a formación do persoal das axencias avaliadoras e o persoal avaliador externo, para valorar os títulos que se creen ao abeiro deste novo ámbito, o que necesita tamén un tempo de maduración.

Ao mesmo tempo, debemos manter a atención en como se desenvolve finalmente o Proxecto de real decreto polo que se establecen os ámbitos de coñecemento a efectos da adscrición dos postos de traballo do profesorado universitario xa que, na lista que figura no borrador, non se inclúen os Estudos de Xénero como ámbito de coñecemento específico, aínda que si se manteñen como campo de estudo das titulacións.

Finalmente é importante recoller que, sen indicadores definidos, hai moitas dificultades, no marco actual, para poder avaliar a introdución do *mainstreaming* na docencia.

A modo de conclusión hai que sinalar que a introdución da perspectiva de xénero, un ámbito crucial para transformar a academia e tamén incidir na calidade da formación que recibe o estudantado, futuras e futuros profesionais, comparte retos coas outras perspectivas ou dimensións das políticas públicas de igualdade universitarias: lexislación ambigua que non garante a posta en práctica das accións que se propoñen, intencións das normas dentro do politicamente correcto que poucas veces

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

se corresponde co compromiso institucional (equipos de goberno, vicerreitorías, xuntas de titulación, PDI etc.), falta de diálogo cos axentes activos no desenvolvemento práctico das accións comprometidas, escasa experiencia e poucos referentes, vertente máis política que noutros espazos ou dimensións da vida universitaria (ou máis recoñecibles) que xera moita tensión á hora de definir accións e liñas de traballo concretas e, sobre todo, moita resistencia na comunidade universitaria, en especial entre o persoal docente e investigador, aos cambios estruturais.

Das conclusións anteriores, xa é posible avanzar algunhas accións de mellora e retos que marcarán a folla de ruta universitaria na consecución dos obxectivos que explícita ou implicitamente emerxen das normativas recentes:

- Implicación dos equipos de goberno das universidades no desenvolvemento das accións suxeridas nas normas.
- Un maior desenvolvemento lexislativo que concrete criterios e recoñeza os resultados acadados.
- Coordinación de redes de traballo multidisciplinares que permitan xerar sinerxias e implementar accións conxuntas e integrais en todo o marco da educación superior, e concretamente no SUG.
- Desenvolvemento de ferramentas para o seguimento e avaliación das medidas levadas a cabo polas universidades.
- Deseño dun panel de indicadores para facer unha análise de impacto.
- Promoción de equipos de traballos especializados e interdisciplinares para asesorar na busca das fórmulas máis efectivas para incorporar os requirimentos normativos.

É indubidable que está abríndose un marco de posibilidades prometededor, a nivel europeo, estatal e autonómico, para o desenvolvemento dos Estudos de xénero e da introdución da perspectiva de xénero na academia. Os próximos anos serán chave para articular os instrumentos para poñelas en práctica e ver o impacto destas medidas.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Sarmiento, Ana (2017). *Las políticas de Igualdad de Género en la Universidad Española: un estudio de estructuras y planes*, Tese de doutoramento, Universitat Rovira i Virgili, CORATDX Tesis Doctorals en Xarxa, <https://bit.ly/44eiQbW>

AQU (2019). *Marco general para la Incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*, AQU, Barcelona.

Baena, Ana Belén Menéndez (2018). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado de la Universidad de Cádiz*, UCA, Cádiz.

Ferrández Ferrer, Alicia et al. (2020). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en el Grado de Humanidades de la Universidad de Alicante*, Universitat d'Alacant. Institut de Ciències de l'Educació, Alicante.

López-Francés, Inmaculada e Vázquez Verdera, Victoria (2014). «La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI», *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 241-261.

Luque-Ribelles, Violeta et al. (2021). «Dibujando una hoja de ruta para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria: resultados de un proceso delphi», *Innovación docente e investigación en educación: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, Madrid, 929- 940.

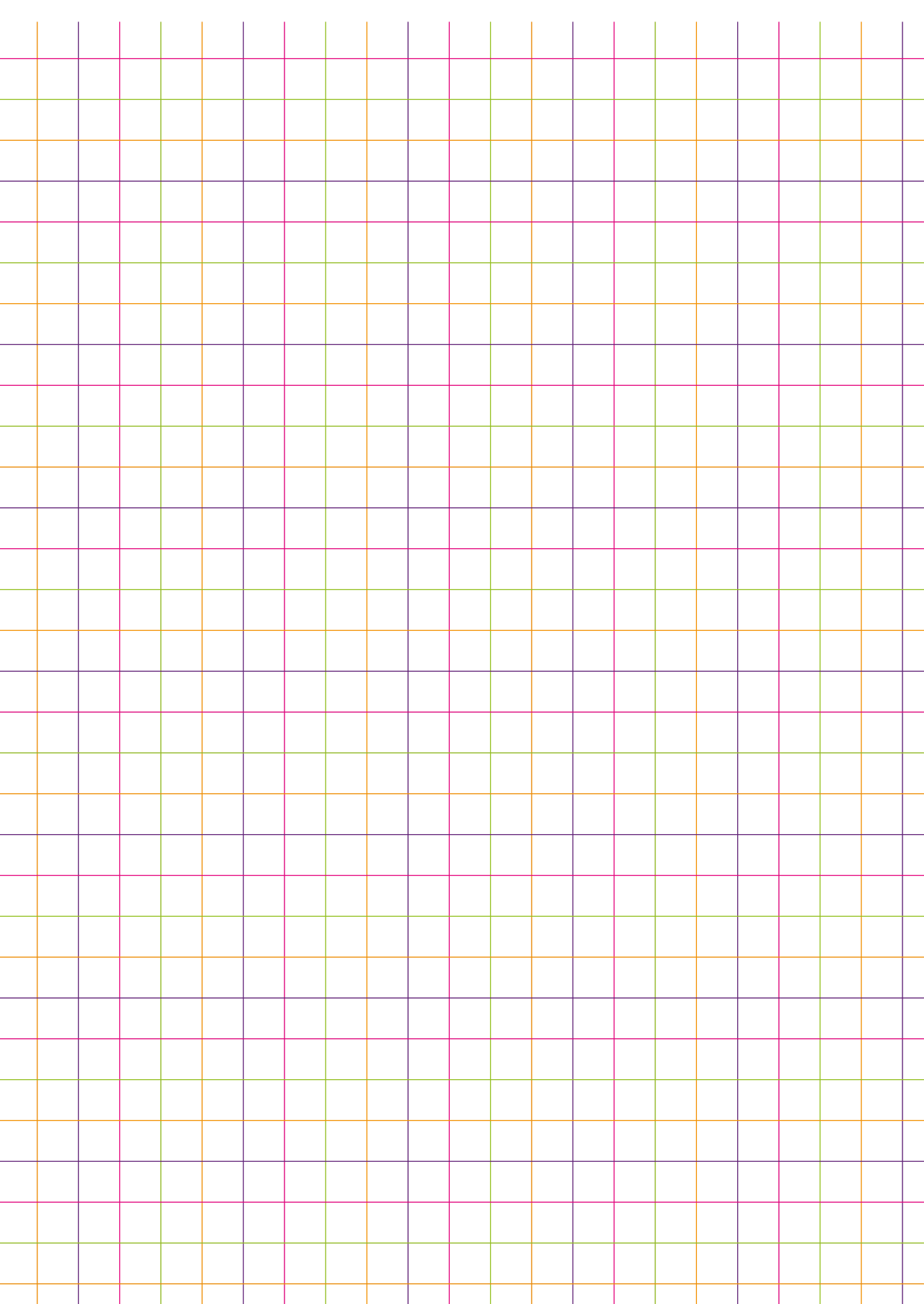
Oficina de Igualdade de Xénero. Universidade de Santiago de Compostela. Data de acceso: 28 de abril de 2023. <https://www.usc.gal/gl/servizos/unidades/oficina-igualdade-xenero>

Oficina para a Igualdade de Xénero. Universidade da Coruña. Data de acceso: 28 de abril de 2023. <https://www.udc.es/gl/oficinaigualdade/>

Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria-RUIGEU, (2022) *Las políticas de igualdad en la universidad*, 56-65

Stimpson, Catherine R. (1998). «¿ Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa?» M. Navarro e C. Stimpson (comps.)¿Qué son los Estudios de Mujeres?, 127- 165

Unidade de Igualdade. Universidade de Vigo. Data de acceso: 28 de abril de 2023. <https://www.uvigo.gal/campus/igualdade>



ACCIÓNS FORMATIVAS SOBRE PERSPECTIVA DE XÉNERO NO PLAN DE ACCIÓN TITORIAL DA ESCOLA DE ENFERMERÍA DE PONTEVEDRA

González López, Claudia

Profesora Escola Enfermería Pontevedra
Saúde, dependencia e vulnerabilidade social
Universidade de Vigo
claudia.eu.enfermeria@gmail.com

Garay Martínez, Irene

Profesora Escola Enfermería Pontevedra
Coordinadora PAT
Universidade de Vigo
irene.garay@gmail.com

Rodríguez García, María Dolores

Profesora Escola Enfermería Pontevedra
Enfermería Comunitaria
Universidade de Vigo
mariadorodriguez@uvigo.es

Diéguez Montes, M^a Paz

Subdirectora Escola Enfermería Pontevedra
Enfermería Comunitaria
Universidade de Vigo
pazenfermeria@gmail.com

RESUMO

No contexto do Plan de Acción Titorial da Escola de Enfermería de Pontevedra (conxunto de actuacións destinadas a favorecer a integración de todo o alumnado na vida universitaria e atender as súas necesidades formativas e informativas), dende o ano 2015, e coincidindo coa proclamación da Axenda 2030 e os seus Obxectivos do Desenvolvemento Sostible, onde a igualdade de xénero é un dos seus principios básicos, véñense realizando distintas actividades en colaboración con entidades externas centradas na igualdade de xénero, o feminismo e a prevención da violencia de xénero no ámbito sanitario. É un tema de gran interese para a enfermería, xa que é o colectivo sanitario máis numeroso, a porta de entrada ao sistema sanitario e un colectivo altamente feminizado centrado nos coidados. En total realizáronse 14 accións formativas e de sensibilización, coa finalidade esencial de promover cambios nas actitudes, o aumento da conciencia sobre as desigualdades na atención sanitaria ou maior capacidade para a abordaxe da violencia de xénero. En definitiva, ao promover a igualdade de xénero e a prevención da violencia de xénero no currículo formativo en enfermería, pódese mellorar a calidade da atención sanitaria e o benestar das mulleres e outros grupos vulnerables ou en risco de exclusión social, e promover unha sociedade cun futuro máis xusto e sostible para todas as persoas.

PALABRAS CLAVE enfermería, coidados, violencia de xénero, currículo, desenvolvemento sostible.

INTRODUCCIÓN

Qué entendemos por plan de acción titorial?

O Plan de Acción Titorial (PAT) do centro Escola de Enfermería de Pontevedra, recolle un conxunto de actuacións destinadas a favorecer a integración de todo o alumnado na vida universitaria e atender as súas necesidades formativas e informativas.

As accións específicas de apoio educativas que sexa necesario implantar para atender as necesidades do alumnado, intégranse neste mesmo plan, buscando a completa sistematización e normalización de actuacións integrais nunha ferramenta única, completa e heteroxénea.

A implantación deste modelo de PAT, supón superar o modelo especificamente académico, só preocupado pola transmisión de coñecementos, e apostar por un modelo educativo no que conflúen ademais funcións socio educativas e integradoras baseadas en relacións recíprocas e interaccións titor/a-alumno/a, alumno/a-alumno/a, etc...

O PAT apunta directamente cara á garantía e á adecuación dos métodos de ensinanza, aprendizaxe e avaliación, á adquisición de competencias do alumnado, á atención á diversidade, á orientación cara o aprendizaxe etc., recollidos dunha forma ampla tanto nas memorias dos títulos como no sistema de garantía de calidade do centro (Escola de Enfermería de Pontevedra, 2022).

Cómo se vincula o plan de acción tutorial coa perspectiva de xénero na enfermería?

O PAT é una ferramenta que trata de consolidar unha liña de acción tutorial coherente coas necesidades do alumnado, que normaliza as distintas accións co obxectivo de acadar un axeitado equilibrio entre as expectativas do alumnado e os obxectivos que se expoñen no actual marco de educación superior (Escola de Enfermería de Pontevedra, 2022).

Neste sentido, o recente *Real Decreto 822/2021, de 28 de setembro, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* sinala a que esta sociedade, en permanente mutación, demanda á universidade unha resposta cada vez máis rápida e flexible das necesidades de formación de profesionais acorde con esas mudanzas. Ao mesmo tempo, reclama que eses e esas profesionais xurdidos das universidades sexan capaces de liderar as devanditas transformacións para construír colectivamente unha sociedade aberta ao cambio, económica e medioambientalmente sostible, tecnoloxicamente avanzada, socialmente equitativa, sen ningún tipo de discriminación por cuestións de xénero, orixe nacional ou étnica, idade, ideoloxía, relixión ou crenzas, enfermidade, clase social, ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social, e claramente aliñada cos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS) (Real Decreto 822/2021, de 28 de setembro, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, 2021)).

O ODS 5 *Igualdade de Xénero*, é fundamental para cumprir con esta premisa, tal e como suxire o informe "*Cómo comenzar con los ODS en las Universidades*" (Red española para el desarrollo sostenible, 2017) onde se insta a:

- Implementar estratexias de equidade de xénero no lugar de traballo, incluídas as destinadas a mellorar a representación das mulleres en postos de liderazgo.
- Traballar para pechar a brecha salarial de xénero.
- Adoptar medidas de conciliación como proporcionar coidado infantil e promover a flexibilidade no lugar de traballo.
- Participar en campañas nacionais para previr a violencia contra as mulleres, e compromiso de informar sobre o número de agresións sexuais que se produciron na institución.

Todo o anterior é moi relevante para a enfermería, especialmente por dous motivos. O primeiro é que é un colectivo feminizado (o 85 % das enfermeiras en todo o mundo son mulleres), e que por tanto soporta moitas desigualdades relacionadas con xénero. O estudo "*Conciliación familiar, laboral y personas de los y las profesionales de enfermería en España*" puxo de manifesto que a pesar de que a maioría das enfermeiras son mulleres, o 95 % dos postos de poder e liderado dentro do colectivo son ocupados por homes, as mulleres enfermeiras son as que máis excedencias e reducións de xornada para coidado de fillas e fillos solicitan e tamén as que perciben o seu proxecto profesional máis afectado pola falta de medidas de conciliación (Conejo Pérez *et al.*, 2021).

Por outra banda, os profesionais de enfermería son o colectivo sanitario máis numeroso e tamén a porta de entrada ó sistema sanitario, polo que son un elo fundamental para a prevención, detección e abordaxe da violencia de xénero no ámbito sociosanitario e para a promoción da igualdade de xénero. Neste sentido, o informe do "*Triple Impacto: Cómo el desarrollo de la enfermería mejorará la salud, promoverá la igualdad de género y apoyará el crecimiento económico*" (Grupo Parlamentario de todos los partidos sobre Salud Global, 2016), demostrou que o desenvolvemento da enfermería é fundamental para que estas poidan desenvolver o seu máximo potencial (en coñecementos, habilidades e actitudes) e ter un efecto crucial e amplo na mellora da saúde, o apoio ó crecemento económico e a promoción da igualdade de xénero e a evolución dos roles das mulleres.

EXPERIENCIA COA INCLUSIÓN DE ACCIÓNS FORMATIVAS SOBRE PERSPECTIVA DE XÉNERO NO PAT DA ESCOLA DE ENFERMERÍA DE PONTEVEDRA

No ano 2015 comezaron a programarse anualmente diversas actividades relacionadas coa igualdade de xénero, o feminismo e coa prevención da violencia de xénero na Escola en coordinación con entidades externas. A iniciativa comezou coincidindo coa promulgación da Axenda 2030 e os seus ODS, nos que a igualdade de xénero é un dos seus principios básicos, e en coherencia cos seguintes obxectivos do PAT da Escola:

- Motivar unha participación activa de todo o alumnado nos distintos aspectos da vida universitaria.
- Programación de actividades a desenvolver e/ou as adaptacións acordadas para garantir a atención á diversidade e a igualdade de oportunidades deste alumnado.
- Incentivar a participación en actividades de carácter específico ou transversal que complementan a súa formación universitaria.

Na seguinte táboa especifícanse tódalas actividades formativas desenvolvidas.

CURSO ACADÉMICO	ACTIVIDADE		ENTIDADE COLABORADORA
2016-2017	Xornada sobre a violencia de xénero, desde a perspectiva de enfermaría.	3 maio 2017	Cidadanía/SERGAS
	Accións de Atención á Diversidade.	14, 28 de outubro, 10, 13 e 15 de novembro.	*A organización desta actividade correu a cargo exclusivamente da Escola Enfermería de Pontevedra

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

2017-2018	Charla informativa da Unidade de Igualdade da Uvigo.	5 setembro 2017	Universidade de Vigo
	Obradoiro formativo en atención sanitaria transpositiva a menores con identidades sexuais non normativas.	10,17 outubro 2017	Asociación ARELAS/ Unidade de Igualdade Deputación Provincial de Pontevedra
	Obradoiro de Sensibilización en Igualdade.	14,21,28 novembro 2017	Asociación Profesional de Axentes de Igualdade de Oportunidades Galega (Apaioaga)
	Posta en funcionamento da caixa feminista, para a recollida de suxestións, queixas ou denuncias en relación coa igualdade de xénero.	13 de abril 2018	Universidade de Vigo
	Accións de Atención á Diversidade.	18, 26 de outubro, 13 e 23 de novembro, 12 de decembro, 19 febreiro e 16 de abril	Asociación Profesional de Axentes de Igualdade de Oportunidades Galega (Apaioaga)

2018-2019	Obradoiro formativo en atención sanitaria transpositiva a menores con identidades sexuais non normativas.	9 e 16 outubro 2018	Asociación ARELAS / Unidade de Igualdade Deputación Provincial de Pontevedra
	Sensibilización en Igualdade. E-violencia	14 e 15 de marzo 2019	Unidade de Igualdade / Deputación Provincial de Pontevedra
	Obradoiro Xénero e trans-xénero. Sorrisos transformadores.	10 e 12 de novembro de 2019	Unidade de Igualdade / Deputación Provincial de Pontevedra
	Igualdade de oportunidades e perspectiva de xénero para alumnado de enfermía de Pontevedra.	8,14,23 e 29 de outubro de 2019	Asociación Profesional de Axentes de Igualdade de Oportunidades Galega (Apaioga)
2021-2022	Obradoiro Sensibilización en Igualdade.	30 novembro e 2 decembro 2021	Unidade de Igualdade / Deputación Provincial de Pontevedra
	Xornada sobre a Violencia de xénero	31 de marzo 2022	Cidadanía / SERGAS
2022-2023	A relación entre o sexo, o xénero e as enfermidades	14 decembro 2022	Escola María Vinyalis / Deputación de Pontevedra

VALORACIÓN DA INICIATIVA

As accións relacionadas coa igualdade de xénero, feminismo e a prevención da violencia de xénero realizadas no marco das accións formativas do PAT na Escola de Enfermaría de Pontevedra, desenvólense co fin esencial de contribuír a crear conciencia sobre a importancia da igualdade de xénero e os dereitos das mulleres entre o alumnado, así como a fomentar actitudes e comportamentos respectuosos cara ás mesmas e outras persoas que pertencen a grupos vulnerables.

Aínda que se formula a limitación de que o impacto das actividades formativas no alumnado aínda non se mediu de forma sistematizada, o que abre unha liña de investigación futura. Si que podemos relatar algunhas das consecuencias positivas que esta iniciativa pretende acadar no alumnado en canto á sensibilización sobre a igualdade de xénero e feminismo, que inclúen:

- **Cambio de actitudes:** As accións contribúen a sensibilizar ao alumnado sobre a importancia da igualdade de xénero, contribuír a crear unha contorna máis inclusiva e sensible ao xénero, e a fomentar actitudes máis positivas cara a reducir a discriminación, así como a identificar as barreiras que existen para lograr a igualdade.
- **Aumento da conciencia sobre as desigualdades na atención sanitaria:** As accións axudan ao alumnado a identificar as desigualdades de xénero que existen na atención sanitaria e a comprender como estas desigualdades poden afectar a saúde das mulleres e outros grupos marxinados.
- **Mellora da atención sanitaria:** Ao aprender sobre a importancia da igualdade de xénero na atención sanitaria o alumnado mellora a súa capacidade para prestar atención de calidade e centrada na persoa.

E no relativo á prevención da violencia de xénero:

- **Maior conciencia da violencia de xénero:** As accións realizadas axudan a sensibilizar ao alumnado sobre a natureza e a gravidade da violencia de xénero, así como a identificar as formas en que poden contribuír a previla.
- **Cambio de actitudes:** As accións contribúen a fomentar actitudes máis positivas cara ás mulleres e outros grupos vulnerables, o que pode reducir a discriminación e a violencia.

- **Aumento da empatía:** A aprendizaxe en prevención de violencia de xénero mellora a capacidade do alumnado para brindar atención e cuidados de calidade.
- **Maior capacidade para identificar a violencia de xénero:** Os programas de igualdade de xénero e prevención da violencia de xénero poden proporcionar ao alumnado habilidades necesarias para identificar a violencia de xénero e proporcionar atención adecuada ás vítimas nos centros sanitarios.
- **Considerar os aspectos culturais:** As accións contribúen a que o alumnado se sensibilice e teña en conta que algunhas culturas poden ter valores e normas que perpetúan a discriminación e a violencia de xénero, o que pode dificultar a loita pola igualdade de xeito que trate de abordar estas cuestións culturais, educar e promover o diálogo intercultural e apoiar ás comunidades para que desenvolvan prácticas e normas máis inclusivas e equitativas.

Con todo, a percepción do profesorado do centro é que nos últimos anos houbo avances neste eido, posto que observamos máis interese nos Traballos Fin de Grao (TFG) por temas vinculados o xénero, una tendencia á alza na xustificación de traballos no ODS 5 (Igualdade de xénero) e unha participación crecente nas actividades organizadas ó redor de estes temas. No obstante, aínda queda camiño por percorrer, posto que a presenza da igualdade de xénero no currículo formativo do Grao aínda é escasa, non existen materias específicas, nin programas efectivos para a súa transversalidade nas materias, polo que esta iniciativa desenvolvida no PAT, polo momento, é a única actividade regular de formación neste sentido na Escola.

Promover a igualdade de xénero e a prevención da violencia de xénero no currículo formativo en enfermería, pódese mellorar a calidade da atención sanitaria e o benestar das mulleres e outros grupos vulnerables ou en risco de exclusión social, e promover unha sociedade cun futuro máis xusto e sostible para todas as persoas.

Podemos concluír que o valor que estas accións realizadas teñen de cara a promover a igualdade e a prevención da violencia de xénero no alumnado universitario de enfermería e a súa contribución a varios obxectivos xerais da Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sostible, ODS3 (Saúde e benestar), ODS 4 (Educación de calidade) e concretamente ao ODS 5 (Igualdade de xénero). Tanto o feminismo como os aspectos culturais son importantes para abordar a igualdade de xénero e a prevención da violencia de xénero no contexto da enfermería e máis amplamente na sociedade. A promoción da igual-

dade de xénero e a prevención da violencia de xénero require un enfoque integral e un compromiso coa acción política, social e cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Cómo empezar con los ODS en las universidades. (2017). SDSN Australia /Pacífico. Recuperado o 20 de abril de 2020 <https://reds-sdsn.es/guia-empezar-los-ods-las-universidades>

Conejo Pérez, M. N., Amezcua Sánchez, A., & González López, C. (2021). Conciliación familiar, laboral y personal de los y las profesionales de Enfermería en España. *Metas de*

Enfermería, 24. Recuperado o 20 de abril de 2020:

<https://doi.org/10.35667/MetasEnf.2021.24.1003081733>

Escola de Enfermería de Pontevedra. (2022). *Plan de Acción Titorial e Atención ás Necesidades Específicas de Apoio Educativo da Escola de Enfermería de Pontevedra.* Recuperado o 22 de abril de 2020:

<https://enfermeria.depo.gal/documents/11203/1097504/DO-0203-P1-PAT-2022-2023.pdf>

Grupo Parlamentario de todos los partidos sobre Salud Global. (2016). *Triple Impacto Cómo el desarrollo de la enfermería mejorará la salud, promoverá la igualdad de género y apoyará el crecimiento económico.* Recuperado o 20 de abril de 2020

http://wp.ameenfermeria.com/wp-content/uploads/2019/08/Triple-Impacto_esp.pdf

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, Pub. L. No. Real Decreto 822/2021, BOE-A-2021-15781 119537 (2021). Recuperado o 20 de abril de 2020: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>

GÉNERO Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: EXPLORACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE PROFESORAS CHILENAS EN FORMACIÓN INICIAL

Barría-Díaz, Daniela

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Austral de Chile
daniela.barría@uach.cl

Amorín de Abreu, Tamara

Departamento de Didácticas Especiales
Universidade de Vigo
tamara.amorin.abreu@uvigo.es

Arias Correa, Azucena

Departamento de Didácticas Especiales
Universidade de Vigo
azucena@uvigo.gal

Álvarez Lires, María

Departamento de Didácticas Especiales
Universidade de Vigo
liresmari@gmail.com

RESUMEN

La inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado es un desafío global y Chile no es una excepción. Actualmente, en las políticas nacionales se ha integrado la perspectiva de género en la formación inicial docente; sin embargo, estudios recientes señalan que, a pesar de la norma declarativa, la práctica dista de adaptarse a la norma. Por esta razón, este estudio, enmarcado en una tesis doctoral,

pretende analizar las concepciones de profesoras en formación inicial acerca de la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva de género. Para ello, se realizó una investigación cualitativa en la que se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada efectuada a 8 mujeres provenientes de carreras científicas que, paralelamente, se forman en el ámbito de la pedagogía. Los resultados arrojan desconocimiento de la perspectiva de género y su relación con la enseñanza de las ciencias, así como también revelan el androcentrismo de la ciencia y las experiencias de discriminación de género en su formación universitaria, de modo que todo ello indica la necesidad de incluir la perspectiva de género en su formación inicial.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva de género, enseñanza de las ciencias, discriminación, androcentrismo, formación inicial docente.

INTRODUCCIÓN

En Chile, desde la Ley General de Educación (Ley N°20.730), la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845), además de la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2019), se pretende promover valores y orientaciones relacionados con la interculturalidad, la equidad de género y las prácticas de aula inclusiva. La creación de Estándares Pedagógicos Disciplinarios (Biología) para la formación inicial docente, incluye el enfoque de género, de modo que este enfoque debería atravesar toda la práctica pedagógica en coherencia con las Bases Curriculares Vigentes (CPEIP, 2022). Asimismo, desde una mirada global, esta normativa se alinea con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la Agenda 2030 (ONU, 2015) en el sentido de lograr el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2019). La inclusión de la perspectiva de género en las áreas disciplinares del conocimiento es otro punto de reflexión, así, en el campo de las ciencias, se cuestiona su mirada androcéntrica y patriarcal (Camacho, 2020). En esta línea, esta investigación tiene por objetivo analizar las concepciones de profesorado en formación inicial (PFI), en concreto de profesoras, acerca de la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva de género.

CONCEPCIONES DEL PFI ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

De acuerdo con Ravanal y Quintanilla (2012), el aprendizaje de las ciencias es una construcción personal y social, producto de una deconstrucción permanente de los modelos teóricos que configuran el sistema de ideas de docentes y estudiantes. Estas deconstrucciones son consecuencia de un proceso de enseñanza intencionado en un contexto científico educativo y cultural, que promueve la interrogación, reflexión, creatividad, modos de actuación y comunicación, considerando la diversidad y heterogeneidad del estudiantado (Quintanilla, 2006a). Se pretende que las y los estudiantes aprendan una ciencia que les sirva para comprender el complejo y cambiante mundo de las relaciones humanas en las que se desenvuelven a diario como parte de una ciudadanía activa, protagonista y responsable de las transformaciones sociales, además de alcanzar los objetivos del currículo del correspondiente nivel educativo (Quintanilla, 2006b).

Por otra parte, de acuerdo con Briceño y Benarroch (2013), la detección de las concepciones y creencias del profesorado permite caracterizarlas y entender cómo se pueden generar las progresiones deseadas en su formación. Dicha formación puede contribuir a que su futuro alumnado, niñas y niños, desarrollen desde edades muy tempranas representaciones de la ciencia, que contribuyan a desarrollar una actitud positiva y meditada respecto a la ciencia, lo que les podrá ayudar a una mejor inserción en la sociedad actual y futura (Arias Correa *et al*, 2013).

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Una mirada superficial a la situación de la ciencia en la sociedad actual podría hacer creer que actualmente las relaciones entre las mujeres y la ciencia no contienen aspectos discriminatorios, y que éstos han sido cosa de otros tiempos. El acceso a la alfabetización o educación científica de las mujeres, la presencia mayoritaria de estudiantes femeninas en carreras universitarias en casi todas las Facultades y Escuelas Universitarias -con la excepción de la mayor parte de las de Ingeniería-, así como una importante presencia de mujeres en equipos de investigación, podrían hacer pensar que nos estamos acercando a una situación de equiparación entre hombres y mujeres en el campo de las ciencias experimentales.

No obstante, un análisis más profundo de la realidad indica que, a pesar del incremento en términos numéricos de la presencia de mujeres en las actividades científicas, todavía quedan problemas pen-

dientes de resolución y, además, la situación dista mucho de estar consolidada, con avances y retrocesos difíciles de evaluar. Podríamos decir, a grandes rasgos y con matices, que el problema no es ya el acceso de las mujeres a la educación científica y a la investigación, sino el lugar que ocupan en ellas, su situación en los centros de decisión, cuáles son sus itinerarios profesionales y los efectos que la discriminación —hoy más sutil que hace algunas décadas— ejerce sobre su autoconcepto y sus expectativas de logro.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la necesidad de incluir la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias. Para ello, más allá de las evidencias de la brecha de género existente, especialmente, en carreras de física y de ingenierías (Álvarez Lires, *et al.*, 2013), de la escasez escandalosa de mujeres científicas referenciadas en los materiales didácticos y en los libros de texto, el profesorado se ha de formar en el reconocimiento del androcentrismo de las disciplinas científicas y de las propias instituciones, en la forma de modificarlo en su práctica y en la historia de las mujeres y de sus contribuciones a la ciencia, a la técnica y al bienestar humano, tanto desde las disciplinas oficiales como desde el trabajo en el ámbito privado (tejidos, tintes, farmacología). Dicha inclusión ha de permitir adquirir una visión de la ciencia más abierta y menos dogmática que la que poseían inicialmente; familiarizarse con enfoques interdisciplinarios de la ciencia; reconocer que la historia de la ciencia y la historia de la humanidad no se han escrito por separado; mejorar la autoestima de niñas y niños, corregir conductas agresivas e indiscretas de grupos de niños, aumentar el interés científico y, obviamente, propiciar un cambio de actitudes positivo en relación con la igualdad de género (Álvarez Lires, *et al.*, 2003; Subirats *et al.*, 2019).

METODOLOGÍA

En esta investigación se recogieron las concepciones y percepciones del profesorado en formación inicial acerca de la enseñanza de las ciencias con perspectiva de género. Se utilizó una metodología enmarcada en el paradigma cualitativo (Pérez, 2004; Díaz-Bravo, *et al.*, 2013) a través de entrevistas semiestructuradas, en las que se parte de una pregunta y las entrevistadas disertan libremente sobre ella (Bernal, 2010; Bisquerra, *et al.*, 2019). Los discursos emergentes se analizaron usando el software Atlas.ti. En su elaboración se diseñó un guion de preguntas abiertas —que permiten obtener información más rica en matices (Bisquerra, *et al.*, 2019)— se intentó minimizar la inexactitud y el sesgo con una redacción y una secuencia cuidadosas de las preguntas (Cohen *et al.*, 2018). Se organizaron en las siguientes dimensiones: Perspectiva de género, Ciencia y género (en esta dimensión surgieron dos

categorías emergentes: Androcentrismo en la ciencia y Discriminación de género) y Formación inicial docente (en esta dimensión las preguntas intentan identificar las necesidades formativas autopercibidas con respecto a la enseñanza de las ciencias y la perspectiva de género). El grupo de informantes estuvo constituido por un total 8 mujeres, estudiantes de formación inicial en Pedagogía en Ciencias de una universidad chilena, con una edad media de 25 años.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se organizaron en categorías de análisis de acuerdo con las preguntas y los discursos emergentes, respecto a las siguientes cuestiones: a) Concepto de Perspectiva de género, b) Androcentrismo en la ciencia, c) Experiencia en discriminación de género y d) Formación del profesorado sobre perspectiva de género para la enseñanza de las ciencias.

A) concepto de perspectiva de género

A la pregunta inicial del significado de perspectiva de género, no son capaces de ejemplificar ni definir el concepto. Son conscientes de su desconocimiento, muestran inseguridad sobre dónde y cómo informarse. Al ser preguntadas sobre las relaciones entre perspectiva de género y educación, se muestran desconcertadas. En su discurso indican que perspectiva de género "se relaciona con igualdad" y confunden "género" e "identidades sexuales". Como parte de sus relatos se pueden presentar los que incluimos a continuación: "Siento que me voy a equivocar, pero perspectiva de género creo que es tener las mismas oportunidades entre hombres y mujeres", "Tiene que ver con división de género y, que uno podría tener más ventajas que el otro"; "No sé si esté bien, lo que se me viene a la mente es lo que se ve que hace cada persona, lo que pueden hacer niñas y niños"; "Me cuesta y me siento un poco perdida, más allá de si eres hombre o mujer, no sé bien"; "Tengo esa noción pero generalizada, el género tiene que ver con lo social y cultural, con lo que uno crece, va más allá de algo biológico, perspectiva de género no sé".

B) androcentrismo en la ciencia

Al ser preguntadas por las relaciones entre ciencia y género, las estudiantes aprecian que en el contexto científico hay androcentrismo, pero es una apreciación parcial y, en sus discursos, lo identifican con que se invisibilizan los aportes de las mujeres a las ciencias, les faltan mujeres científicas como referentes y

se requiere un cambio profundo para romper estereotipos. Como parte de sus citas, podemos indicar: "Las ciencias siempre se han visto como un trabajo para hombres. Las mujeres antes no podían ser autoras de investigación, sino que debían inscribirla bajo el nombre de un hombre. Siempre adelante debía firmar un hombre, se puede decir que en las ciencias siempre hubo discriminación"; "Te muestran a un científico, no una científica, se dibujaban hombres como científico"; "Te mostraban referentes que eran hombres, no sabríamos mencionar a científicas".

C) Experiencia en discriminación de género

A la pregunta de si conocían experiencias de discriminación de género, varias alumnas refieren experiencias discriminatorias, sobre todo las que habían cursado estudios de Ingeniería. Hablan de ambientes muy masculinizados, de la necesidad de adaptarse para ser aceptadas, de la obligación de modificar su vestuario y/o sus conductas, de las recriminaciones hechas por el profesorado relacionadas con sus ropas, de las expectativas que tenía el profesorado sobre ellas o al trato diferencial recibido. Estos datos se pueden extraer de comentarios como: "Nos decían que nosotras andábamos con el vestido en la cartera y solamente íbamos a la universidad para casarnos. Nos decían que hablaríamos más fuerte, nos decían que teníamos que mandar. Era muy duro y desagradable. La mujer como ingeniera no era muy bien vista", "Pensaba: tengo que ser más seria y tener una actitud un poco más dominante porque de lo contrario, no te tomarán en serio, ellos sin problemas mientras que la mujer debe ir buscándole la quinta pata al gato para poder en el fondo lograr que te tomen en serio, que se hagan las cosas o para llegar a tener un cargo. Siempre hay un esfuerzo extra"; "En el ambiente laboral no se valora o no se respeta a las mujeres. Entonces, ahí las mujeres deben pensar en otras opciones"; "No le gustaba cómo se vestía porque distraía a los alumnos"; "Yo debía estar preocupada de que el pantalón no fuese demasiado corto, largo o ajustado"; "Pensaba: no puedo usar cierta prenda porque se verá de más"; "Sentía que los profesores me trataban como una niña, como si no tuviese madurez".

D) Formación del profesorado en perspectiva de género para la enseñanza de las ciencias

Acerca de la cuestión de la necesidad de formación en género para enseñar ciencias, en sus discursos, indican que es necesario abordarla en la formación inicial del profesorado. Las estudiantes también son conscientes de esta necesidad, detectan que necesitan saber qué es la perspectiva de género y cómo enseñar ciencias con perspectiva de género. En sus relatos se observa que ven complejo enseñar ciencias con perspectiva de género, ya que no tienen formación suficiente. Apuntan que podría subsanarse

la dificultad con cursos o talleres, además de dedicación. Las entrevistadas perciben que el profesorado en activo también carece de conocimiento en este ámbito, señalan la inexistencia de cursos en el que puedan formarse tanto PFI como profesorado en general. Sus apreciaciones se pueden observar en las siguientes citas: "No hay cursos, solo encontré un programa que era un taller para ligar a las niñas en el área de las ciencias", "No sabría trabajar ciencias con perspectiva de género, no tengo formación, se me ocurre que podría incluir referentes femeninos de la ciencia, trabajar la inclusión, no hacer distinciones de roles".

CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación nos muestran la necesidad de abordar la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado, pues existe un profundo desconocimiento de su significado y, obviamente, de su introducción en la enseñanza, en particular, de las ciencias. Coincidimos con Melo-Letelier y Martínez Galaz (2017) en que dicha formación inicial fomentará la igualdad de oportunidades y contribuirá a mejorar la educación de las nuevas generaciones.

Si bien este trabajo analizó las concepciones de las estudiantes, en exclusiva, sus apreciaciones son semejantes a las del resto del colectivo joven, como se ha mostrado en otras investigaciones (Álvarez Lires *et al.*, 2013). Además, al analizar las concepciones de las profesoras en formación inicial, pudimos identificar una categoría que requiere de un análisis más profundo; nos referimos a la categoría, "discriminación de género", pues las experiencias señaladas requieren de mayor análisis, a fin de plantear líneas de actuación, que han de implicar a las instituciones.

La formación inicial del profesorado en ciencias desde una perspectiva de género es percibida por las estudiantes como una necesidad. La concretan en la organización de "algunos cursos, talleres o espacios de reflexión" pero, como consecuencia de este desconocimiento y de una identificación muy parcial del androcentrismo, no alcanzan a identificarla como una formación integral y compleja que requiere de un análisis profundo del contexto, así como del cuestionamiento de los saberes y conocimientos dados por válidos a priori, considerados como ahistóricos y neutrales, pues estos apriorísticos suponen una legitimación del androcentrismo. La inclusión de la perspectiva de género favorecería una nueva mirada para una construcción más adecuada del conocimiento científico y de su enseñanza, libre de sesgos androcéntricos (Barría-Díaz, *et al.*, 2023).

Concordamos con Vallejos *et al.* (2022) en que en el caso de Chile:

Es apremiante un cambio radical en el sistema educativo, en escuelas y en instituciones de educación superior, en las que se forma a docentes que educarán a las futuras generaciones. Es urgente el cambio desde la base del problema para que las siguientes generaciones crezcan aprendiendo en un sistema inclusivo, indistintamente de lo que se espera de una mujer y de un hombre, donde se promueva el respeto y la valoración de la diversidad" (pág.9).

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Lires, Mari; Nuño, Teresa; Solsona, Núria (2003). *Las científicas y su historia en el aula*, Editorial Síntesis, Madrid.

Álvarez Lires, María; Álvarez Lires, F. Javier Arias Correa, Azucena; Serrallé Marzoa, J. Francisco (2013). "La educación tecnocientífica: identificación masculina versus desidentificación femenina", *Enseñanza de las ciencias*, número extra (0), (113-117).

Arias Correa, Azucena; Álvarez Lires, María; Álvarez Lires, F. Javier (2013). "Concepciones del profesorado en formación inicial sobre los roles de docentes y discentes en el aprendizaje de las ciencias en la educación infantil y primaria", *Enseñanza de las ciencias*, N° Extra 0, (194-201).

Barria Díaz, Daniela; Amorín de Abreu, Tamara; Arias-Correa, Azucena; Álvarez-Lires, María (2023). "El juego con perspectiva de género en aulas de ciencias: percepciones del profesorado en formación inicial". *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 28 (1), (260-280).

Bernal, César A. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed.), Pearson Educación, Colombia.

Bisquerra Alzina, Rafael; Dorio Alcaraz, Inma; Gómez Alonso, Jesús; Latorre Beltrán, Antonio; Martínez Olmo, Francesc; Masot Lafont, Inés; Vilà Baños, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed.), Editorial La Muralla, Madrid.

Briceño, John y Benarroch, Alicia (2013). "Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias", *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 8, (24-41).

Camacho-González, Johanna Patricia (2020). "Educación Científica, reflexiones y propuestas desde los feminismos". *Revista Científica*, 38, 2 (190-200). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/15824>. Consultado 3/5/2023.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Biología*, Santiago de Chile, CPEIP.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence y Morrison, Keith (2018). *Métodos de investigación en educación*. (8ª ed.), Londres, Routledge,

Díaz-Bravo, Laura; Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred y Varela-Ruiz, Margarita. (2013). "La entrevista, recurso flexible y dinámico", *Investigación en educación médica*, 2(7), (162-167).

Melo-Letelier, Giselle; Martínez-Galaz, Carolina. (2017). "Creencias de profesoras de primaria sobre el rol de la mujer en las Ciencias naturales", *Enseñanza de las Ciencias*, (n. extra), 5619-5623.

Ministerio de Educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile.


ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf. Consultado: 04/05/2023.

Pérez Serrano, Gloria (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I Métodos*, Editorial La Muralla, Madrid.

Quintanilla, Mario (2006a). "Didactología y formación docente: el caso de la educación científica frente a los desafíos de una nueva cultura docente y ciudadana", *Revista de investigación en educación*, 3 (1), (71-94).

Quintanilla, Mario (2006b). "Historia de la ciencia, ciudadanía y valores claves de una orientación realista pragmática de la enseñanza de las ciencias". *Revista Educación y Pedagogía*, 18, (11-23).


Ravanel, Eduardo, Quintanilla, Mario (2012). "Concepciones del profesorado de biología en ejercicio sobre el aprendizaje científico escolar", *Enseñanza de las ciencias*, 30, (2), (33-54), <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/254502>. Consultada 06/05/2023.



Subirats, Marina, Tomé González, Amparo, Solsona, Núria (2019). "¿Por qué es importante reforzar la coeducación?", *Revista Dossier Graó*, 4, (3-13).

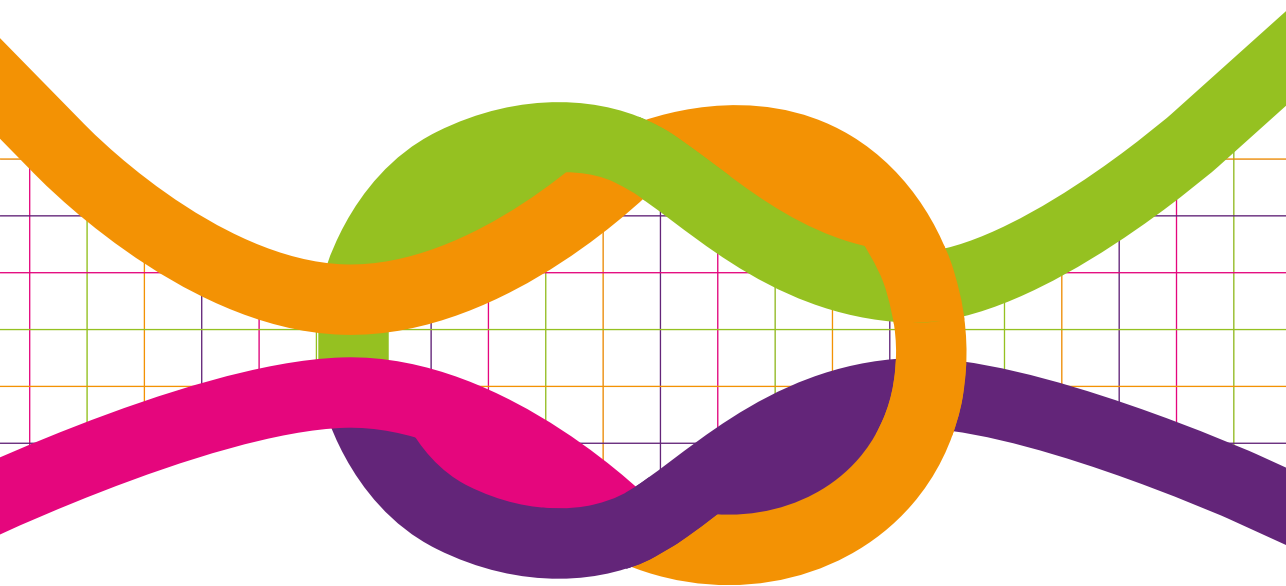
UNESCO (2019). Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás: documento de referencia para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y todos los estudiantes cuenta, Cali (Colombia). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370418>. Consultada 07/05/2023.

Vallejos, Rosse María; Palma, Marcela; Corrales, Angélica (2022). "Género y Formación Inicial Docente: Desafíos en términos de justicia social", *Revista Internacional De Humanidades*, 14 (3), (1-11).

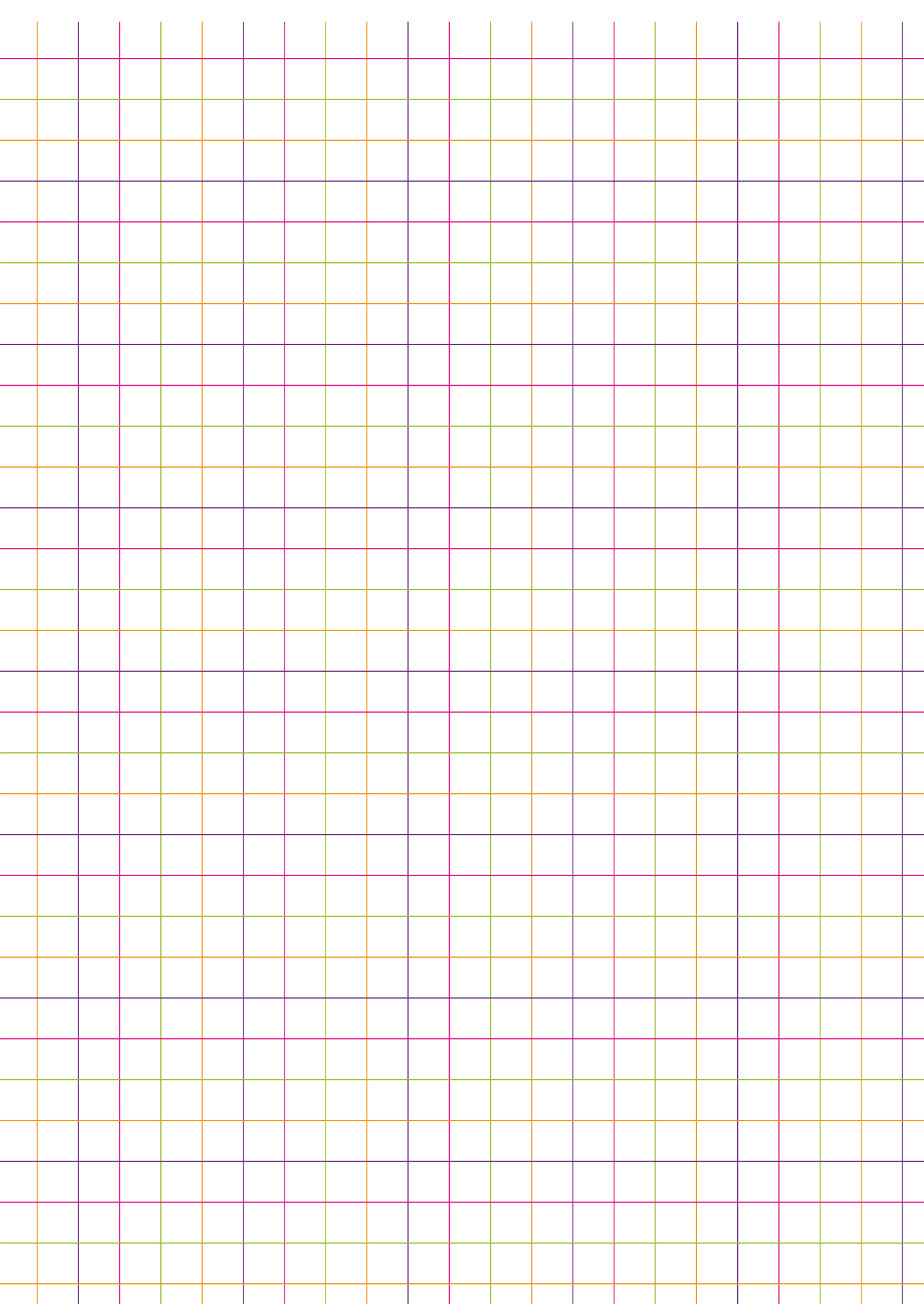




ÁREA 2



VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES



ANDAMIAJE DE LAS ACTITUDES SEXISTAS EN LA PERSONALIDAD DE LAS PERSONAS QUE EJERCEN VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LAS MUJERES

Navas Sánchez, María Patricia

Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

mariapatricia.navas@usc.es

Ramos Garrido, Manuel

Instituto de Psicología Forense de Vigo

mramos@ipforense.com

Sobral Fernández, Jorge

Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

jorge.sobral@usc.es

RESUMEN

El Convenio de Estambul, realizado por el Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia, propuso realizar investigaciones que profundicen en el conocimiento sobre el inicio, la incidencia, las causas y las consecuencias de la violencia como contribuciones indispensables para la lucha contra todos los tipos de violencia ejercida contra las mujeres, incluida la violencia sexual (VSCM). Este trabajo de investigación pretende profundizar en el estudio de los factores de riesgo que pueden estar asociados a las actitudes sexistas que facilitan las conductas de violencia sexual contra las mujeres (Canto *et al.*, 2020; Guerrero-Molina *et al.*, 2020), con el fin de profundizar en las características individuales de los hombres que son perpetradores de VSCM de los que no lo son.

INTRODUCCIÓN

La violencia sexual contra las mujeres (VSCM) constituye un grave problema de salud pública y una violación de los derechos humanos de las mujeres en todo el mundo (Ellsberg *et al.*, 2015). La Organización Mundial de la Salud (OMS) indicó que aproximadamente una de cada tres mujeres (35%) en todo el mundo ha sufrido violencia sexual por parte de una pareja o por un tercero. El Centro Nacional de Recursos sobre Violencia Sexual (NSVRC) indicó que los hombres también son víctimas de violencia sexual. Sin embargo, las tasas de violencia sexual experimentada por los hombres difieren significativamente de las tasas de violencia sexual experimentadas por las mujeres: uno de cada 71 hombres heterosexuales (1,4%) ha sido agredido sexualmente y una de cada cinco mujeres heterosexuales (18,3%) ha sido agredida con penetración forzada completa, intento de penetración forzada o penetración completa facilitada por alcohol/drogas (Black *et al.*, 2011). En consecuencia, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (máxima autoridad legal de la Unión Europea) sugirió que cualquier acto de VSCM sea considerado una forma de violencia de género, teniendo en cuenta que la violencia sexual afecta a las mujeres de manera desproporcionada (Ubieto-Oliván, 2018). En concreto, el código penal español diferencia los delitos de violencia de género (VG)¹ de los delitos de agresión sexual². Y, a pesar de que ambos delitos son de diferente naturaleza, en ambos se puede dar la violencia sexual como un tipo de violencia contra la mujer al ser actividades sexuales en las que el consentimiento no se da u obtiene libremente.

Una característica común a varios modelos teóricos que contribuyen a explicar la génesis y mantenimiento de la VSCM a nivel mundial es una sociedad dicotomizada, en la que las desigualdades estructurales se basan en el género (Bosch-Fiol & Ferrer-Pérez, 2019). Es decir, estos modelos no solo toman en consideración múltiples factores de riesgo individuales (v.g., personalidad malevolente) y psicosociales (v.g., distorsiones cognitivas) asociados a la conducta violenta de quienes la perpetran, sino que también consideran el hecho de que el género y las relaciones de género juegan un papel importante en todas las manifestaciones de este tipo violencia contra las mujeres. En consecuencia, esta perspectiva sugiere realizar trabajos de investigación en los que relacionar alguno de los factores de riesgo asociados a la conducta violenta contra las mujeres, como puede ser el perfil de personalidad malevolente (Navas *et al.*, 2021), con las actitudes sexistas que sustentan la masculinidad hegemónica.

Una forma de conceptualizar las actitudes sexistas es a través de la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996, 2018). Estos autores indican que el sexismo tiene un componente hostil y otro be-

¹ Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

² Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal que regula los delitos contra la libertad e indemnidad sexuales.

nevolente. El sexismo hostil legitima el control social que ejercen los hombres sobre las mujeres a través de una actitud con carga afectiva negativa sustentada en la hostilidad masculina, donde las mujeres son consideradas diferentes y, generalmente, inferiores. De este modo, el sexismo hostil le atribuye a la mujer características peyorativas, descalificándola y colocándola explícitamente en un lugar menos privilegiado. A pesar de que este tipo de sexismo ha sido fuertemente criticado y repudiado, a día de hoy coexiste con un sexismo de carácter más sutil conocido como sexismo benevolente. El componente benevolente del sexismo promueve el poder y el privilegio del hombre a través de los roles de género tradicionales, que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos (Garaigordobil, *et al.* 2011). Así, las mujeres serían “naturalmente” más emocionales, cariñosas y amables, mientras que los hombres serían “naturalmente” más racionales y duros tanto mental como físicamente. De este modo, el sexismo benevolente resalta las diferencias de género y el papel de la mujer como complemento a los roles tradicionalmente asignados al hombre. Por lo que el sexismo benevolente es una actitud discriminatoria hacia las mujeres, a pesar de que su tono afectivo positivo reflejado en comportamientos paternalistas y protectores por parte de los hombres enmascare su verdadero sentido sexista (Hellmer *et al.*, 2018). Estas actitudes sexistas reflejan un dominio social que beneficia a los hombres a corto plazo, aunque también tiene costos significativos para ellos, quienes los rodean y la sociedad en general (O’Neil, 2015; Gluck *et al.*, 2020).

Diversos estudios avalan que el sexismo es un conjunto de conductas aprendidas (Becker, Zawadzki & Shields, 2014); que ejercidas de manera sistemática y reiterada podría asociarse a una forma de ser de las personas. Quizá, por ello exista una creencia generalizada de que la desigualdad de género no es un problema de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, lejos de haber desaparecido, el problema de la desigualdad ha evolucionado en formas más evasivas, sutiles y difíciles de reconocer (Prada, 2018). De esta manera, desde una perspectiva evolutiva, aquellas manifestaciones reiteradas, sistemáticas y extremas del sexismo hostil y benevolente podrían guardar relación con la configuración de un perfil de personalidad malevolente que ejerce dominio, control y poder sobre los demás para la obtención de un beneficio individual (Malesza & Kaczmarek, 2018). Este perfil de personalidad malevolente, denominado por la literatura científica como *tríada oscura de la personalidad* (Paulhus & Williams, 2002) se caracterizaría por la vanidad y el egocentrismo (es decir, el narcisismo), la manipulación y el cinismo (es decir, el maquiavelismo), las actitudes sociales insensibles y la impulsividad (es decir, la psicopatía); y frecuentemente ha sido relacionado con el racismo (Jonason, 2015; Jones, 2013), con la falta de empatía (Jonason *et al.*, 2013), con estrategias rápidas de emparejamiento (Jonason *et al.*, 2009) y con conductas criminales en el contexto de pareja y fuera de ella (Navas *et al.*, 2021).

Este estudio tiene como objetivo analizar si existe una asociación de la tríada oscura de la personalidad con el sexismo ambivalente en una muestra de hombres que han sido legalmente penados por ejercer

VSCM y una muestra masculina procedente de la comunidad, donde se espera que: a) existan diferencias significativas entre ambas muestras en las puntuaciones proporcionadas de actitudes sexistas hostiles y benevolentes; b) existan diferencias significativas entre ambas muestras en las puntuaciones proporcionadas de maquiavelismo, psicopatía y narcisismo que componen la tríada oscura de la personalidad; y b) existan relaciones significativamente diferentes en ambas muestras entre los tres rasgos de la tríada oscura y las actitudes sexistas hostiles y benevolentes.

MÉTODO

Participantes. La muestra del presente estudio estuvo compuesta por hombres privados de libertad, que habían ejercido VSCM, y por hombres procedentes de la comunidad. La muestra de perpetradores de VSCM estuvo compuesta por 74 hombres procedentes de prisiones de Galicia y Castilla-La Mancha. La edad de estos participantes oscilaba entre 21 y 79 años ($M = 40.58$; $SD = 10.05$). Los equipos técnicos de prisiones informaron que todos estos participantes tenían declaraciones de delitos sexuales contra mujeres. Según la tipología jurídica del delito, el 40,5% fueron condenados por violencia de género y el 59,5 % fueron condenados por agresión sexual. Así, aunque los perpetradores estuvieron condenados por diferentes tipos de delitos, convergían en la víctima objetivo: la mujer agredida sexualmente. La muestra comunitaria estuvo constituida por 160 hombres procedentes de centros de formación profesional de la comunidad cuyas edades oscilaron entre 18 y 75 años ($M = 43.54$; $DT = 10.63$).

Instrumentos. Se utilizó la versión española del *Ambivalent Sexism Inventory* (Glick & Fiske, 1996), traducida y validada al español por Expósito *et al.* (1998), para evaluar el sexismo hostil (p. ej., "las mujeres se ofenden con mucha facilidad") y benévolo (p. ej., "las mujeres deben ser amadas y protegidas por los hombres"). Este instrumento demostró un nivel adecuado de consistencia interna para toda la muestra utilizando el alfa de Cronbach, donde se obtuvo una puntuación de .90 para el sexismo hostil y una puntuación de .87 para el sexismo benevolente.

También se utilizó la versión española de la *Dirty Dozen Dark Triad Scale* (Jonason & Webster, 2010), traducida y validada al contexto español por Maneiro *et al.* (2019), para evaluar los rasgos de la tríada oscura. Este instrumento demostró un nivel adecuado de consistencia interna para toda la muestra usando el alfa de Cronbach, resultando en una puntuación de .79 para maquiavelismo, una puntuación de .66 para psicopatía y una puntuación de .84 para narcisismo.

Análisis de datos. Se realizaron estadísticas descriptivas, comparaciones de medias, correlaciones y análisis de regresión lineal con método de pasos hacia adelante en IBM SPSS Statistics 23.

RESULTADOS

Las estadísticas descriptivas, los análisis de diferencias de medias y los análisis correlacionales no mostraron diferencias entre los hombres encarcelados por ambas tipologías delictivas en sexismo ambivalente ($t(72) = 1.12, p = .26; d = .08$) ni en tríada oscura ($t(72) = 1.90, p = 0.06; d = .18$), lo que confirmó aglutinar los participantes de ambas tipologías delictivas en un único grupo de perpetradores de VSCM. En los análisis posteriores, se comparó este grupo con la muestra de hombres procedentes de la comunidad. Los estadísticos descriptivos y diferencias entre perpetradores de VSCM y hombres de la comunidad en todas las variables de estudio mostró efecto multivariante significativo con una lambda de Wilks de $.67, F(13, 220) = 8.49, p < .001$ y $\eta_p^2 = .33$. Los resultados que se presentan en la Tabla 1 de la prueba *t* de Student indicaron que los perpetradores de VSCM obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en sexismo hostil y benevolente que los hombres de la comunidad. También, como puede observarse en la tabla, estos resultados indicaron en los hombres privados de libertad puntuaciones significativamente más altas en psicopatía que en los hombres de la comunidad.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas y diferencias entre los perpetradores de violencia sexual contra las mujeres y los hombres de la comunidad en todas las variables del estudio.

	Perpetradores de VSCM		Hombres de la Comunidad		t-test	Cohen's d
	M (SD)	α	M (SD)	α		
Sexismo Hostil	29.91 (8.75)	.85	26.18 (8.39)	.92	3.12**	.43
Sexismo Benevolente	35.13 (8.28)	.76	25.15 (7.42)	.86	9.21***	1.26
Maquiavelismo	7.79 (3.69)	.73	7.59 (3.53)	.83	.40	.01
Psicopatía	7.70 (3.43)	.60	6.37 (2.38)	.70	3.42***	.45
Narcisismo	9.29 (4.20)	.80	8.59 (3.77)	.86	1.27	.17

Nota. Valor *p* significativo antes de incluir la corrección de Bonferroni * $p < 0.05$. Valor *p* significativo tras incluir la corrección de Bonferroni ** $p < .003$. *** $p < .001$.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Las correlaciones que se presentan en la Tabla 2 mostraron en la muestra de hombres de la comunidad relaciones del sexismo benevolente con maquiavelismo y relaciones del sexismo hostil con maquiavelismo y psicopatía. En la muestra de perpetradores de VSCM, se encontraron relaciones del sexismo benevolente con narcisismo, mientras que el sexismo hostil estaba significativamente relacionado con los tres rasgos de la tríada oscura: maquiavelismo, psicopatía y narcisismo.

Tabla 2. Correlaciones entre todas las variables del estudio en perpetradores de violencia sexual contra mujeres y hombres de la comunidad.

	1	2	3	4	5
Sexismo Benevolente		.60***	.20*	.12	.14
Sexismo Hostil	.37**		.23*	.18*	.15
Maquiavelismo	.19	.30**		.59***	.69***
Psicopatía	.22	.27*	.45***		.55***
Narcisismo	.23*	.39**	.40***	.42***	

Nota. Los coeficientes por debajo de la diagonal corresponden a la muestra de autores de violencia sexual contra las mujeres y por encima de la diagonal a la muestra de la comunidad. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$

Los análisis de regresión jerárquica con método de pasos hacia adelante analizaron el efecto predictor de los tres rasgos de la tríada oscura sobre el sexismo hostil en la muestra de perpetradores de VSCM, mostrando una ecuación de regresión estadísticamente significativa para el rasgo de narcisismo $F(1, 74) = 12.97, p = .001$. El valor de la R^2 fue de .15 lo que indica que el 15% del cambio en la puntuación de las actitudes sexistas puede ser explicada por el narcisismo en la muestra de perpetradores de VSCM. En la muestra de hombres de la comunidad, el efecto de los rasgos de la tríada oscura sobre el sexismo hostil mostró una ecuación de regresión estadísticamente significativa únicamente para el rasgo de maquiavelismo $F(1, 74) = 8.46 p = .01$. El valor de la R^2 fue de .05 lo que indica que el 5% del cambio en la puntuación de las actitudes sexistas puede ser explicada por el maquiavelismo en la muestra de hombres de la comunidad.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue poner a prueba la existencia de diferencias en las puntuaciones de sexismo hostil, benevolente y los rasgos de la triada oscura de la personalidad en una muestra de hombres de la comunidad y hombre privados de libertad por perpetrar delitos de VSCM, para conocer las características individuales que pueden estar asociadas al mantenimiento de estas actitudes sexistas.

Los resultados obtenidos de este trabajo han respaldado nuestras hipótesis, ya que, de acuerdo con el paradigma del factor de riesgo de Farrington, los perpetradores de VSCM informaron niveles significativamente más altos de psicopatía (falta de empatía, impulsividad, etc.), y de sexismo hostil y benevolente que los hombres de la comunidad. Específicamente, los perpetradores de VSCM mostraron en mayor medida actitudes sexistas benevolentes que los hombres de la comunidad. En ambos grupos, la presencia de sexismo benevolente puede ser vista positivamente en una relación interpersonal cuando se manifiesta a través de conductas protectoras y paternalistas; sin embargo, fácilmente puede dar paso a la hostilidad cuando sea necesario mantener y/o restablecer la posición de poder. Por lo tanto, el sexismo hostil y benévolo puede actuar como un sistema articulado de recompensas y castigos que determina la posición de una mujer en la sociedad y dentro de las relaciones –especialmente– en la muestra de perpetradores de VSCM (Navas *et al.*, 2021).

En la muestra de hombres de la comunidad, el rasgo de personalidad que se ha asociado con una manifestación benevolente del sexismo ha sido el maquiavelismo, lo que indicaría que los hombres podrían estar utilizando los comportamientos protectores típicos de este tipo de sexismo para obtener un beneficio individual. La relación del sexismo hostil con el maquiavelismo y la psicopatía podría estar mostrando además la disposición de estos participantes procedentes de la comunidad (Pozueco *et al.*, 2013) a utilizar la manipulación de la realidad y las tácticas antisociales más prototípicas de la psicopatía, como son la ridiculización, los reproches, el desprecio, las trivializaciones, etc. para mantener y/o restablecer la posición de poder ante una amenaza real o percibida a la pérdida de la superioridad masculina.

En la muestra de participantes privados de libertad, el rasgo de personalidad que se ha asociado con una manifestación benevolente del sexismo ha sido el narcisismo. Así, los participantes privados de libertad muestran conductas galantes y paternalistas para conseguir que la mujer se sienta cuidada y protegida a fin de reforzar su valía masculina, esto es, la idea de lo que un hombre es y cómo debe comportarse. Sin embargo, ante una posible amenaza real o percibida a esta posición de superioridad masculina, la manifestación del sexismo hostil se ha asociado con un perfil de personalidad compuesto

por características malevolentes de la psicopatía, el maquiavelismo y el narcisismo. Así, los hombres con este perfil de personalidad podrían ejercer dominio, control y poder sobre la mujer a través del uso de tácticas antisociales y manipulativas como son los reproches, las amenazas, las conductas intimidatorias y destructivas, sostenidas por la creencia de que el hombre es intrínsecamente merecedor de esos privilegios o de un trato especial –característica prototípica del narcisismo– con el propósito de mantener las fantasías de éxito y poder interpersonal (Bushman *et al.*, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

Becker, J. C., Zawadzki, M. J., & Shields, S. A. (2014). Confronting and reducing sexism: A call for research on intervention. *Journal of Social Issues*, 70(4), (603-614).

Bushman, B. J., Bonacci, A. M., Van Dijk, M., & Baumeister, R. F. (2003). Narcissism, sexual refusal, and aggression: testing a narcissistic reactance model of sexual coercion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1027.

Canto, J. M., Vallejo-Martín, M., Perles, F., & San Martín, J. (2020). The influence of ideological variables in the denial of violence against women: The role of sexism and social dominance orientation in the Spanish context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), (4934-4941).

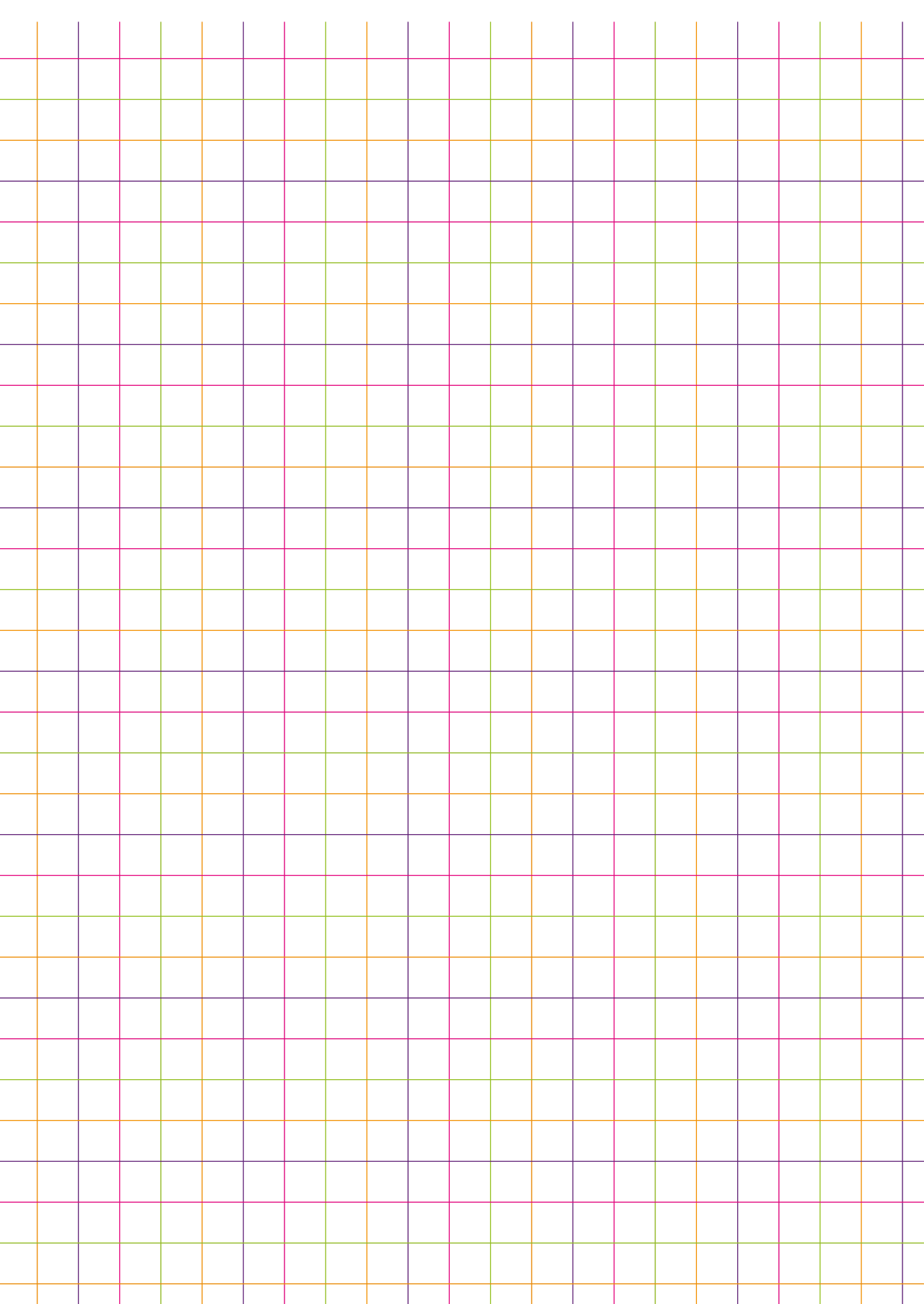
Guerrero-Molina, M., Moreno-Manso, J. M., Guerrero-Barona, E., & Cruz-Márquez, B. (2020). Attributing responsibility, sexist attitudes, perceived social support, and self-esteem in aggressors convicted for gender-based violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(21-22), (4468-4491).

Malesza, M., & Kaczmarek, M. C. (2018). Grandiose narcissism versus vulnerable narcissism and impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 126, (61-65).

Navas, M. P., Maneiro, L., Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., & Sobral, J. (2022). Sexism, moral disengagement, and dark triad traits on perpetrators of sexual violence against women and community men. *Sexual Abuse*, 34(7), 857-884.

O'neil, J. M. (2015). *Men's gender role conflict: Psychological costs, consequences, and an agenda for change*. American Psychological Association. Washington.

Pozueco, J. M., Moreno, J. M., Blázquez, M., & Sánchez, García-Baamonde, M.E. (2013). Psicópatas integrados/subclínicos en las relaciones de pareja: perfil, maltrato psicológico y factores de riesgo. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 32-48.



LA PERCEPCIÓN DE LA PORNOGRAFÍA EN LA ADOLESCENCIA EN GALICIA

Radl Philipp, Rita María

Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

ritam.radl@usc.es

García Marín, Jorge

Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

jorge.marin@usc.es

Gómez Vázquez, Begoña

Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

begona.gomez@usc.es

Curros Espiño, María

Universidade de Santiago de Compostela

maria.curros.espino@rai.usc.es

Sánchez Iglesias, María Luciana

Universidade de Santiago de Compostela

marialuciana.sanchez@rai.usc.es

Soto Casás, Pablo

Universidade de Santiago de Compostela

pablo.soto.casas@rai.usc.es

RESUMEN

La violencia contra las mujeres tiene múltiples manifestaciones y sus consecuencias constituyen uno de los problemas más graves en las sociedades actuales. Internet y las TIC conforman uno de los escenarios donde se manifiesta este tipo de violencia.

Aquí entra en juego la pornografía, cada vez más accesible y consumida por chicos y chicas desde edades tempranas. La pornografía constituye una de las formas más claras de violencia sexual y violencia contra las mujeres, estableciendo una normalización de estas conductas, especialmente dentro de las relaciones de pareja.

Por ello, se realiza una propuesta de investigación sobre la percepción de la pornografía en la adolescencia en la comunidad autónoma de Galicia. Para enfrentar la complejidad de esta realidad social se aplica una metodología multimétodo basada en el uso de técnicas de índole cualitativa con la realización de grupos de discusión y técnicas cuantitativas con la realización de una encuesta a raíz de los resultados obtenidos de los grupos de discusión.

Los resultados obtenidos reflejan, por un lado, una diferenciación por sexo en la percepción y consumo que tiene la adolescencia sobre la pornografía, y por otro, como esta percepción influye en su conocimiento sobre las relaciones sexuales y en sus relaciones.

PALABRAS CLAVE: pornografía, adolescencia, violencia sexual, violencia contra las mujeres.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías están revolucionando la sociedad y nuestra vida cotidiana, especialmente a las nuevas generaciones que han crecido con el fenómeno de Internet y junto a las redes sociales. Además, el uso de estas herramientas se ha extendido de manera transversal en la sociedad. No obstante, las posibilidades que ofrecen varían según el uso social que las personas le den.

En concreto, el uso de las tecnologías muestra diferencias generacionales y, por ello, hay cambios con respecto a la forma de interacción y performatividad identitaria de estos grupos de edad. Uno de los

casos más específicos del impacto del uso de las tecnologías en el día a día de las personas es en el consumo de pornografía en la adolescencia.

Esta temática, ya trabajada desde el feminismo, determina que la influencia de estas herramientas incide en la construcción e interacción de los grupos más jóvenes de la sociedad en este momento. Internet se convierte así en un espacio donde se siguen perpetuando los mandatos heteropatriarcales y la violencia contra las mujeres de múltiples formas. Se trata de algo especialmente alarmante ya que los jóvenes tienen acceso a este contenido desde edades muy tempranas.

En concreto la pornografía se considera un instrumento de reproducción de la violencia sexual contra las mujeres que se encuentra al alcance de todas las personas. Las temáticas tratadas por la pornografía en sitios web considerados *mainstream* en la actualidad terminan por influir en la construcción social del cuerpo, la objetificación de las mujeres y, por lo tanto, la creación de nuevas características de la llamada *nueva pornografía* (Ballester, Orte y Pozo, 2019) caracterizada por su calidad de imagen, por ser en gran parte gratuita, con fácil accesibilidad para el usuario, inmensa y anónima.

Con este estudio se pretende elaborar una investigación con carácter multimétodo para observar la evolución e influencia de este tipo de medios en la percepción de la realidad en la adolescencia y cómo influye en la normalización de las violencias sexuales contra las mujeres.

OBJETIVOS

Los objetivos planteados para la elaboración de esta investigación son los siguientes:

General: Comprender cómo el consumo de pornografía y su vinculación a la violencia sexual contra las mujeres influye en el aprendizaje afectivo-sexual de los y las adolescentes de Galicia.

Específicos:

- Analizar la influencia que tiene la pornografía en la normalización de las
- violencias sexuales hacia las mujeres.
- Investigar el grado de conocimiento que tienen los y las adolescentes sobre pornografía.

- Analizar la existencia de aspectos diferenciales en función del género en la percepción de esta problemática.

METODOLOGÍA

Para poder abordar los objetivos propuestos se ha elaborado una investigación con carácter multimétodo (Hunter y Brewer, 2003; Brewer y Hunter, 2006). Con esta combinación pudimos lograr una investigación más completa y rigurosa (Verd y López, 2008, p,17), además de cubrir las limitaciones de ambas metodologías a través de su complementación.

La investigación se desarrolló entre los meses de enero y noviembre del año 2021 y contó con el apoyo del Programa de Ayudas a la investigación de la Universidade de Santiago de Compostela para la realización de proyectos destinados al desarrollo de medidas del Pacto de Estado contra la violencia de género financiadas por el Ministerio de Igualdad.

Por un lado, a nivel cualitativo se escogió elaborar dos grupos de discusión para poder definir de primera mano las categorías emergentes del diseño cuantitativo.

El muestreo elaborado para la selección de los participantes de esta técnica es un muestreo voluntario no probabilístico (Gill, 2020). Los participantes de ambos grupos fueron un total de 14 adolescentes de entre 15 y 16 años del 4º curso de la ESO en un instituto de Santiago de Compostela. El número de participantes de ambos grupos fue de 7. La composición del primer grupo fue de 2 chicos y 5 chicas y del segundo, 3 chicos y 3 chicas. A partir de las conclusiones extraídas de los grupos de discusión se diseñó un cuestionario como instrumento de recolección de datos de la encuesta.

El muestreo de la encuesta fue un muestreo por conglomerados (Casas Anguita *et al.*, 2002), los componentes de la población participante seleccionada se definieron como grupos de conglomerados que, en este caso, fueron Institutos de enseñanza secundaria dentro de la comunidad autónoma de Galicia. En esta población se obtuvo una muestra total de 1570 adolescentes en 35 institutos de Galicia, de los cuales el 50,9 % se identificaron como varones y el 49,1 % como mujeres, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, con un promedio de edad de 15 años. Por provincia, los casos se distribuyeron del siguiente modo: A Coruña: 686 (44 %), Lugo: 215 (14 %), Ourense: 88 (6 %), Pontevedra: 581 (37 %).

RESULTADOS

A continuación, vamos a analizar algunos de los resultados obtenidos tras la realización de los cuestionarios. Algunas de las preguntas se plantearon como *Escala de Lickert*, en las que se solicitó que contestaran su grado de acuerdo con distintas afirmaciones relacionadas con estas temáticas.

Una primera observación es que las y los adolescentes no han querido manifestar una opinión al respecto de la mayoría de las afirmaciones, lo que se evidencia en el alto porcentaje de respuestas "Indiferente". De acuerdo con los hallazgos de los grupos de discusión, esto podría explicarse en que se trata de un tema tabú, del cual no se habla abiertamente en ningún ámbito, principalmente con los adultos. Esto contrasta con la necesidad de los y las adolescentes de obtener información:

"Es que el sexo es un tabú enorme, le preguntas a tus padres que es esto de educación sexual que me han dicho en el cole, buff, es que eso... no digas eso que eres muy pequeña..."

"Era como una conversación incómoda y (los padres) tratan de retrasar la charla lo más posible y evidentemente si no tienes información, pues te toca buscar en internet."

Tabla N°1. Afirmaciones sobre la pornografía – Adolescentes hombres

Hombres	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enseña cosas interesantes sobre las relaciones sexuales	5.30 %	11.60 %	14.00 %	12.40 %	7.80 %
Es un trabajo	20.80 %	15.00 %	8.30 %	4.00 %	3.00 %
Representa la vida sexual real	1.30 %	3.00 %	7.80 %	15.10 %	23.60 %
Está centrada en el placer de la mujer	1.10 %	3.90 %	20.20 %	13.60 %	12.10 %
Defiende la diversidad sexual	6.50 %	9.40 %	20.40 %	8.30 %	6.70 %
Defiende la libertad sexual	6.50 %	9.10 %	20.20 %	8.70 %	6.90 %
Es una buena fuente de educación sexual	2.90 %	6.30 %	13.50 %	13.60 %	14.80 %
Es divertida	9.10 %	10.70 %	18.80 %	5.90 %	6.80 %
Puede mejorar la vida sexual de la pareja	5.60 %	11.90 %	19.80 %	7.80 %	6.00 %
Los hombres son activos, agresivos y violentos	2.90 %	9.20 %	16.00 %	11.60 %	11.70 %

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Las mujeres son objetos de violencia masculina	2.20 %	7.00 %	11.60 %	10.40 %	20.10 %
Las mujeres son pasivas, inferiores	2.50 %	5.60 %	13.60 %	10.50 %	19.10 %
Está centrada en el placer del hombre únicamente	2.60 %	7.50 %	12.10 %	12.60 %	16.50 %
Es irreal y muestra un mundo ficticio	15.60 %	15.00 %	10.50 %	5.00 %	5.00 %

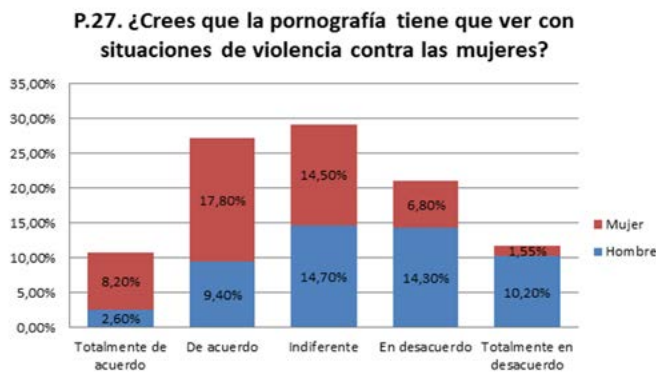
Tabla N°2. Afirmaciones sobre la pornografía – Adolescentes mujeres

Mujeres	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enseña cosas interesantes sobre las relaciones sexuales	1.70 %	6.60 %	10.90 %	14.40 %	15.30 %
Es un trabajo	8.40 %	12.00 %	14.50 %	6.70 %	7.20 %
Representa la vida sexual real	0.50 %	2.10 %	5.40 %	13.30 %	27.80 %
Está centrada en el placer de la mujer	0.30 %	2.40 %	8.90 %	14.90 %	22.60 %
Defiende la diversidad sexual	3.30 %	7.30 %	17.30 %	9.80 %	11.00 %
Defiende la libertad sexual	3.30 %	7.80 %	12.50 %	11.90 %	13.10 %
Es una buena fuente de educación sexual	1.00 %	3.00 %	6.70 %	10.90 %	27.30 %
Es divertida	1.00 %	3.80 %	18.90 %	7.70 %	17.30 %
Puede mejorar la vida sexual de la pareja	1.90 %	7.60 %	18.40 %	9.30 %	11.70 %
Los hombres son activos, agresivos y violentos	5.30 %	14.80 %	13.70 %	7.80 %	6.90 %
Las mujeres son objetos de violencia masculina	8.10 %	14.50 %	10.30 %	5.30 %	10.70 %
Las mujeres son pasivas, inferiores	6.60 %	10.70 %	10.00 %	5.00 %	16.40 %
Está centrada en el placer del hombre únicamente	7.10 %	12.70 %	11.90 %	7.80 %	9.10 %
Es irreal y muestra un mundo ficticio	19.30 %	12.00 %	8.30 %	5.00 %	4.20 %

En relación a las percepciones sobre la pornografía, se observa que existe entre los adolescentes varones una percepción extendida de que la pornografía es un trabajo (20,8 % "Totalmente de acuerdo" y 15 % "De acuerdo"), lo que se contrapone con la percepción de las adolescentes mujeres quienes están

“Totalmente de acuerdo” en un 8,4 % y “De acuerdo” en un 12 % con esa afirmación, como se observa en las Tablas 1 y 2. Estas diferencias por género también se manifiestan en las percepciones acerca de la imagen de los hombres y de las mujeres que se muestra en la pornografía. En este sentido se destaca que existe un mayor acuerdo con las frases “Los hombres son activos, agresivos y violentos”; “Las mujeres son objetos de violencia masculina”; “Las mujeres son pasivas, inferiores”; “Está centrada en el placer del hombre únicamente” entre las chicas que entre los chicos.

Figura 1. Percepción de la pornografía en relación a la violencia contra las mujeres.



En este caso, las chicas muestran un gran grado de acuerdo con la afirmación de que la pornografía se relaciona con situaciones de violencia contra las mujeres mientras que los chicos se sitúan en mayor medida en el desacuerdo.

Figura 2. Percepción de la pornografía en relación a la violencia contra las mujeres por tipo de violencia

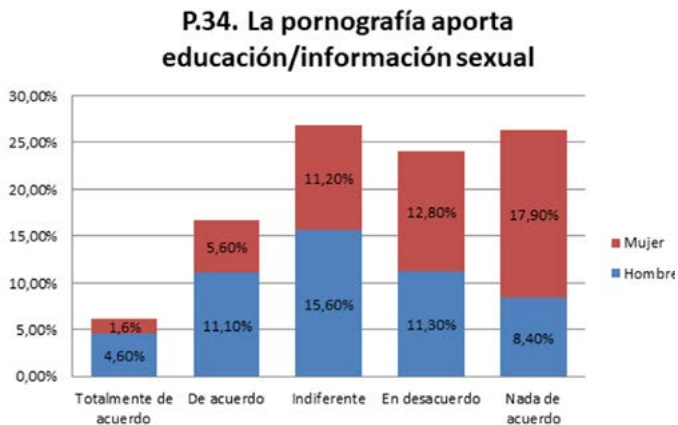


En relación a la pregunta anterior, la mayoría de las chicas creen que la pornografía implica dominio del hombre y sometimiento de la mujer (23,1 % y 22,7 % respectivamente) frente al 15,2 % y el 17,6 % de los chicos. Hay también diferencia en la consideración de pornografía como violación de mujeres, el 16 % de las chicas están de acuerdo frente al 8 % de los chicos.

Esto coincide con lo previamente analizado en los grupos de discusión en el que una de las chicas afirmaba que la pornografía estaba enfocada al placer del hombre:

"Desde mi punto de vista, convencionalmente la pornografía no es un producto que debiera ser consumido por las mujeres ya que la pornografía está enfocada al placer del hombre y no de la mujer. Creo que hay menos pornografía centrada en el placer de las mujeres. Obviamente, es una forma de marketing, es decir, la mayor parte del público es masculino y el porno está centrado en el punto de vista masculino.."

Figura 3: Percepción de la pornografía como elemento que aporta educación/información sexual



Las chicas muestran un mayor grado de desacuerdo. Más del 15,5 % de los chicos (15,7 %) se muestran de acuerdo con esta afirmación por un 7,2 % de las chicas arrojando una diferencia entre sexos de 8,5 puntos porcentuales.

CONCLUSIONES

En este trabajo presentamos una investigación desarrollada recientemente en Galicia, sobre las y los adolescentes de la comunidad en relación a sus percepciones sobre la pornografía y la violencia contra las mujeres, teniendo en cuenta la facilidad y difusión de acceso a este tipo de contenidos a través de internet.

De acuerdo con los datos presentados en esta investigación, los y las adolescentes en Galicia tienen percepciones ligeramente diferentes sobre la pornografía según su género, y las diferencias se profundizan en cuanto se pregunta acerca de la relación de la pornografía con la violencia hacia las mujeres.

Consideraremos la noción de *habitus* de Bourdieu para presentar algunas líneas de discusión en relación a estos resultados. De acuerdo con Ballester, L., Orte, C., & Pozo, R. (2019) consideramos que el ejercicio de la sexualidad constituye un habitus que se forma de manera privada, y en el cual el modificador esencial en las nuevas generaciones es Internet, y a través de ella, la nueva pornografía consumida por los y las adolescentes. Como tal, "se trata de un habitus reducido por el consumo de la nueva pornografía, a las experiencias observadas más que vividas, así como por el margen de conductas observadas, pero con una elaboración personal más limitada." (Ballester, L., Orte, C., Pozo, R., 2019 : 261). Al mismo tiempo, esta formación del habitus implica la separación de roles sexuales y la incorporación de formas estereotipadas de las relaciones sexuales, basadas en la dominación de las mujeres por parte de los hombres y en la violencia dirigida hacia ellas, como se ha demostrado en una amplia bibliografía (Román García O, Bacigalupe A, Vaamonde García C, 2021; Figari, C. 2008).

Teniendo estos aspectos en consideración, el hecho de que el cuestionamiento de los patrones de reproducción de la violencia sexual hacia las mujeres sea más observable entre las chicas que entre los chicos, indica que existe un mayor grado de concienciación entre las chicas que entre los chicos, lo que nos hace plantearnos de que forma se están educando las nuevas generaciones en cuestiones sobre violencia de género y violencia contra las mujeres. Consideramos realmente importante que chicos y chicas reciban una educación basada en la igualdad de género y libre de estereotipos sobre todo teniendo en cuenta la facilidad de acceso que tienen, desde edades muy tempranas, a la pornografía.

Para finalizar, es importante mencionar que en este estudio existe un sesgo de heteronormatividad o sesgo de género ya que se centra en la pornografía heterosexual, y en la influencia del consumo de pornografía *mainstream* en los adolescentes. En futuros estudios sería importante incluir otros consumos de pornografía, y analizar del mismo modo cómo influyen en las percepciones de los y las adolescentes sobre el sexo y las violencias sexuales y de género.

BIBLIOGRAFÍA

Ballester, L., Orte, C., & Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. Vulnerabilidad y resistencia: experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución, 249-284.

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. and Donado Campos, J., (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, [online] 31(8), pp.527-538.

Figari, C (2008) Placeres a la carta: consumo de pornografía y constitución de géneros. *La Ventana*, 27, 170-204.

García, M., Ibáñez J., Alvira F (1993). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, 141-170.

Gill, S. L. (2020). Qualitative Sampling Methods. *Journal of Human Lactation*, 36(4), 579-581.

Román García O, Bacigalupe A, Vaamonde García C. Relación de la pornografía mainstream con la salud sexual y reproductiva de los/las adolescentes. Una revisión de alcance. *Rev Esp Salud Pública*. 2021; 95: 4 de agosto e202108102.

Verd, J. M. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 13-42.

AS VIOLENCIAS SEXUAIS ONLINE NO ESTUDANTADO UNIVERSITARIO: A PEDAGOXÍA FEMINISTA COMO PROSPECTIVA

Alonso-Ruido, Patricia

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
patricia.alonso.ruido@usc.es

Varela-Portela, Cristina

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
cristina.varela@usc.es

Estévez-Blanco, Iris

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
iris.estevez.blanco@usc.es

RESUMO

O obxectivo deste estudo centrouse en analizar as situacións de extorsión e acoso sexual *online* durante a infancia e a etapa adulta no estudantado universitario. A mostra quedou formada por 3460 estudantes universitarias/os cunha media de idade de 18.95 (DT=2.34), dos cales un 67.9 % son mozas, un 30.8 % mozos e un 1.3 % declarou non binario. Os resultados amosan que entre o 7.6 % e o 12.2 % do alumnado ten vivido situacións de sextorsión despois da maioría de idade e durante a infancia, respectivamente. Sendo tamén vítimas de extorsións sexuais *online* por parte das ex parellas no 2.6 % dos casos. As cifras de acoso sexual *online* elévanse ata o 28.8 % no referido a recepción de mensaxes privadas indesexadas con solicitudes de fotografías ou vídeos sexuais; e o 27.6 % recibiu este tipo de mensaxes con solicitudes para realizar actividades sexuais *online*. Ademais, case a metade da mostra (41.3 %)

admite ter recibido contidos doutras persoas sexualmente explícitos. As diferenzas de xénero identifican que as persoas non binarias e as rapazas son as principais vítimas das violencias avaliadas. A perspectiva deste estudo apunta a necesidade de abordar dende a pedagogía feminista o traballo para previr e intervir nesta realidade (tamén) na universidade.

PALABRAS CLAVE: violencias, sextorsión, grooming, acoso sexual *online*, pedagogía feminista.

CONTEXTUALIZACIÓN

As e os estudantes que hoxe enchen as aulas universitarias son das primeiras xeracións que naceron e creceron con acceso constante á rede e ás Tecnoloxías da Relación, a Información e a Comunicación (TRIC) (Marta-Lazo e Gabelas-Barroso, 2023). Unha xeración que recorre aos medios tecnolóxicos e espazos virtuais para todas as actividades da vida cotiá, incluídas as relacións interpersoais. Nun contexto marcado polas relacións virtuais, non sorprende que emerxan condutas extremadamente perigosas que fan visible como a violencia sexual invade tamén esta contorna. Referímonos ás violencias intrinsecamente relacionadas coas condutas de sexting, concretamente á sextorsión durante a infancia e na etapa adulta ou ao acoso sexual *online*.

O fenómeno do sexting consiste no envío, recepción e reenvío de contidos de tipo sexual ou erótico (fotografías, vídeos e/ou textos) a outras persoas a través do smartphone, as redes sociais ou outros recursos dixitais (Rodríguez *et al.*, 2021; Weisskirch e Delevi, 2011). Nos últimos anos atopamos nutridas evidencias que apuntan á súa normalización, especialmente entre as/os adolescentes e universitarias/os (Alonso-Ruido *et al.*, 2021). Neste senso, as consecuencias derivadas desta conducta apuntan a comportamentos de extorsión para producir ou enviar contidos sexuais, por exemplo, a través de WhathApps ou Instagram. Situacións que non son mais que violencia sexual perpetrada a través da sextorsión.

A extorsión sexual *online* é unha forma de violencia que abarca a presión, a coacción ou a chantaxe para enviar contidos erótico-sexuais ou despois de envialos, baixo ameazas de difusión ou outras estratexias de intimidación (Van-Ouytsel *et al.*, 2016). Outra manifestación de extorsión sexual perpetrada durante a infancia recibe o nome de *grooming* e implica un conxunto de estratexias de manipulación

perpetradas nos espazos virtuais ou a través dos medios tecnolóxicos, coas que unha persoa adulta consegue manipular, extorsionar e violentar sexualmente a unha/un menor (Gámez-Guadix *et al.*, 2021). Conxuntamente, o acoso sexual tamén atopa no espazo *online* un novo contexto para limitar a liberdade sexual das persoas. A este respecto, a evidencia empírica amosa a relación entre as violencias sexuais *online* e *offline* recoñecéndose un patrón de polivitimización nas vidas de moitas/os nativas/os dixitais (Hong *et al.*, 2023).

A pesar de que as violencias sexuais son, sen dúbida, unha das bandeiras da causa feminista deste século (Cobo, 2019), as súas manifestacións están pouco exploradas no contexto universitario. Con todo, os estudos internacionais revelan que o 15.9 % dos mozos universitarios perpetraron algunha forma de violencia sexual (Jeffrey e Barata, 2019). Partindo desta realidade, este traballo céntrase en analizar as situacións de extorsión e acoso sexual *online* durante a infancia e a etapa adulta no colectivo de estudantes universitarios.

METODOLOXÍA

A investigación realizouse baixo un enfoque cuantitativo. A mostra de estudo está composta por estudantes da Universidade de Santiago de Compostela (USC), matriculadas/os no curso académico 2022/2023 nalgún dos Graos impartidos nos Campus Universitarios de Santiago de Compostela e Lugo. Desta forma, a unidade de análise da poboación de referencia foi o estudiantado matriculado nalgunha das titulacións oficiais impartidas na USC. Así, a través dunha mostraxe aleatoria intencional estratificada por ámbitos científico-académicos e, posteriormente, forzada a facultades, foron seleccionadas/os as/os informantes clave. En concreto, o estudo alcanzou o 72.13 % das titulacións de Grao da Universidade e o 18.15 % da poboación universitaria de Grao configurándose así como unha investigación diagnóstica e representativa no universo poboacional de referencia.

Deste xeito, na investigación participaron un total de 3460 estudantes das cinco áreas de coñecemento da USC cunha media de idade de 18.95 (DT=2.34), dos cales un 67.9 % se auto identifica como moza, un 30.8 % como mozo e un 1.3 % declarouse non binario.

Para o desenvolvemento da investigación utilizouse un cuestionario creado *ad-hoc* que incluía tanto preguntas directas sobre as violencias sexuais *online* coma escalas validadas en grupos de poboación similares. Este instrumento foi administrado dixitalmente nas propias aulas universitarias e durante o

horario académico durante unha media de 15 minutos. Así mesmo, para a súa implementación obtívose o informe favorable do Comité de Bioética da USC (USC 36/2022). Non obstante, o cuestionario tiña un carácter voluntario que outorgaba ao alumnado a posibilidade de participar no estudo ou non, en liña coas recomendacións éticas (Hernández *et al.*, 2010).

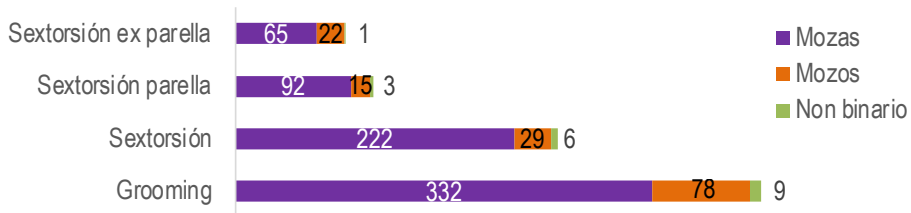
Para o tratamento dos datos recórrese ao paquete estatístico SPSS versión 28. Este software permitiu analizar a información extraída dos cuestionarios e realizar diferentes análises estatísticos de carácter descritivo sobre as variables estudadas. Para este traballo foron seleccionadas algunhas das variables directas estudadas no marco dunha investigación máis ampla, especificamente utilizáronse preguntas relacionadas coa vitimización sexual *online*.

RESULTADOS

Os datos informan da presenza das violencias sexuais *online* entre o estudiantado universitario, coas que conviven dende a infancia ata a etapa universitaria. Deste xeito, identificamos que o 12,2 % da mostra ten vivido situacións de *grooming* durante a súa infancia (ver Figura 1). De feito son as persoas non binarias (20 %) e as mulleres (14.3 %) as que máis vitimización expresan fronte ao 7.4 % dos mozos que así o indican ($\text{Chi}^2_{(2)} = 34.63$; $p < .001$).

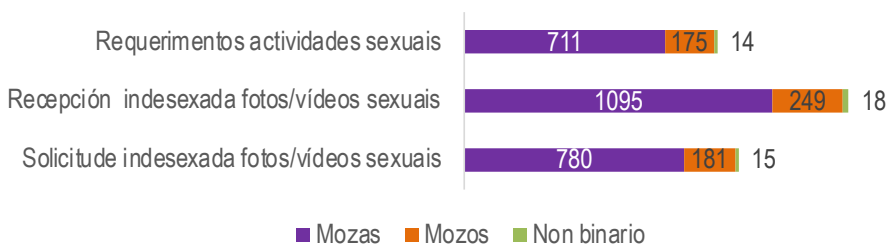
Cando se indaga directamente na vitimización por sextorsión antes ou despois do *sexting*, révelase unha prevalencia do 7.6 %. Esta forma de violencia sexual *online* afecta ao 13.3 % das persoas non binarias, ao 9.6 % das mozas e ao 2.8 % dos mozos ($\text{Chi}^2_{(2)} = 49.97$; $p < .001$). Dando un paso máis nesta estratexia de ciber violencia, os resultados amosan que o 3.2 % das/os estudantes afirma que a súa parella exerceu presión ou as/os obrigou a gravar ou fotografar unha relación sexual. Unha manipulación que tamén revela diferenzas en función ao xénero, pois afecta ao 6.7 % das persoas non binarias, ao 4 % das rapazas e ao 1.4 % dos rapaces ($\text{Chi}^2_{(2)} = 16.31$; $p < .001$). No mesmo sentido, o 3.3 % admite ter sido gravada/o ou fotografada/o de forma comprometida, en roupa interior –ou en situacións similares– sen o consentimento da parella; sendo exclusivamente as mozas (3.9 %) e os mozos (2.2 %) ($\text{Chi}^2_{(2)} = 7.8$; $p < .05$) as/os que así o expresan. Este tipo de estratexias violentas non rematan ao finalizar a relación, neste senso os datos sinalan que o 2.6 % das/os estudantes foi vítima de sextorsión por parte da súa ex-parella, sendo concretamente, 65 rapazas, 22 rapaces e 1 persoa de xénero non binario as/os vitimizadas/os.

Figura 1. Número de estudantes vítimas de grooming e sextorsión en función ao xénero.



No referente ao acoso sexual *online* (Figura 2), os resultados amosan que o 28.8 % das/os estudantes recibiron algunha vez unha mensaxe privada non desexada pedindo que enviaran fotografías ou vídeos sexuais protagonizados por elas/eles mesmos. Unha situación que non afecta a todo o alumnado por igual xa que se detectan diferenzas en función ao xénero ($\text{Chi}^2_{(2)} = 93.65$; $p < .001$), así, indican ter recibido este tipo de solicitudes indesexadas o 33.8 % das mozas, o 17.5 % dos mozos e o 34.1 % persoas non binarias. Sen embargo, este ciber acoso sexual non se queda exclusivamente nas demandas de contidos senón que tamén implica o envío de mensaxes privadas con fotografías ou vídeos doutras persoas sexualmente explícitos (p. ex. unha fotografía do pene). Unha situación vivida polo 41.3 % das/os estudantes, concretamente o 48.5 % das rapazas, o 25 % dos rapaces e o 42.9 % das persoas de xénero non binario ($\text{Chi}^2_{(2)} = 157.13$; $p < .001$). As mensaxes non desexadas que admite recibir o alumnado abarcan tamén as solicitudes para realizar actividades sexuais *online* (p. ex. masturbándose), de feito así o indican o 27.6 % das/os estudantes dos cales o 31.8 % son rapazas, o 17.8 % son rapaces e o 35 % decláranse de xénero non binario ($\text{Chi}^2_{(2)} = 68.02$; $p < .001$).

Figura 2. Número de estudantes vítimas de acoso sexual *online* en función ao xénero.



As correlacións entre as variables (Táboa 1) sinalan a relación positiva entre as diferentes estratexias de violencia sexual *online* avaliadas correlacionan positivamente, podendo destacar que as diferentes manifestacións de acoso sexual *online* están especialmente relacionadas entre si.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Táboa 1. Correlacións entre as violencias sexuais *online*.

	1	2	3	4	5	6
Grooming (1)						
Sextorsión (2)	.21**					
Sextorsión parella (3)	.14**	.30**				
Sextorsión ex parella (4)	.10**	.22**	.21**			
Solicitude indesexada fotos/vídeos sexuais (5)	.29**	.22**	.14**	.15**		
Recepción indesexada fotos/vídeos sexuais (6)	.26**	.19**	.11**	.11**	.44**	
Requirimentos actividades sexuais (7)	.29**	.28**	.14**	.16**	.52**	.50**

Nota: ** $p < .01$.

CONCLUSIÓNS: CARA UNHA PEDAGOXÍA FEMINISTA (TAMÉN) NA UNIVERSIDADE

As reivindicacións sociais en torno á necesidade de traballar por unha sociedade máis equitativa en materia de xénero formou parte do discurso social e académico ao longo de toda a nosa democracia. Non podemos obviar que se xeraron grandes avances nesta esfera, os esforzos políticos e a implicación do colectivo feminista teñen dado os seus froitos. Con todo, tampouco podemos esquecer que aínda son necesarios grandes pasos para lograr unha verdadeira igualdade de xénero. O sexismo e os estereotipos de xénero continúan impregnando as dinámicas sociais e nutrido un sistema de desigualdade manifesta na contorna universitaria (Alonso-Ruido *et al.*, 2023; León e Aizpurúa, 2020). Neste senso, o contexto da educación superior non queda á marxe do terrorismo machista. Non obstante, a violencia contra as mulleres está mudando. Tristemente, este aparente cambio non evita a súa virulencia. Referímonos máis ben ao vehículo para abusar, acosar e agredir sexualmente ás mulleres. Os espazos virtuais e recursos tecnolóxicos ofrecen día a día máis e mellores "estratexias" para perpetrar violencia sexual *online*.

Precisamente os resultados observados deste proxecto aportan luz ao estudo do *continuum* das violencias sexuais nas vidas das mozas (Inwards-Breland *et al.*, 2022) que tamén impregna a vida *online*. As cifras detectadas manteñen a tendencia de investigacións internacionais que situaban as estratexias de extorsión sexual en liña no 8 % (Smith-Darden *et al.*, 2017) confirmando tamén que son as mozas

as principais vítimas de *grooming* no noso país (Gámez-Guadix *et al.*, 2021). Dende logo, os datos tam pouco son aduladores co colectivo non binario, de feito, os nosos resultados fan visibles as violencias cara un colectivo que se atopa aínda na otredade. Especialmente porque aínda non existen suficientes datos que permitan establecer un marco comparativo claro.

Os resultados exhortan a urxencia de intervir dende a pedagogía feminista. Referímonos a centrar os esforzos educativos no traballo dende a irmandade entre pedagogía e feminismo, articulando o que-facer das aulas en torno á emancipación das mulleres, á crítica ante o poder e dominación masculinos e, en definitiva, na procura de estratexias para a construción dunha sociedade máis libre e democrática (Maceira, 2006; Martínez, 2016). Un traballo que non só debe embarcar á educación escolar obrigatoria, senón que tamén debe atopar o seu espazo na formación universitaria. Neste senso, existen xa algunhas evidencias de experiencias ancoradas na pedagogía feminista (García *et al.*, 2018) e no desenvolvemento de competencias mediáticas dixitais con enfoque de xénero (Fernández *et al.*, 2020).

Porque a responsabilidade social da universidade implica devolver á sociedade o que dentro dos muros da academia se investiga, pero tamén abarca a necesidade de intervir educativamente nunha realidade complexa e cambiante. Neste punto, referímonos a unha educación que permita desenvolver coñecementos, habilidades e destrezas na dimensión tecnolóxica, pero tamén na intra e interpersoal. Axendando, desta forma, "o feminismo no currículo da educación mediática como compromiso ineludible no aliñamento de dos dereitos humanos: a educación e a igualdade" (Fueyo e Andrés, 2017, p.81). Apuntamos a urxencia de proporcionar ás e ós estudantes universitarias/os as ferramentas que lles permitan identificar e protexerse fronte as violencias *online*. Pero tamén un ensino comprometido con aquilo que non se debe facer, deconstruíndo as masculinidades tóxicas.

En definitiva, a formación universitaria ten o deber de articularse nun modelo de desenvolvemento de competencias ancorado na educación en e para a igualdade de xénero, que outorgue os coñecementos necesarios para transitar ó mundo *online* de forma segura. Especialmente nos Graos de Ciencias da Educación (Educación Social, Pedagogía, Mestra/e de Educación Primaria e Mestra/e de Educación Infantil) que traballan coas e cos verdadeiras/os protagonistas da acción educativa dun mañá que será, sen ningunha dúbida, máis tecnolóxico. Un mañá que tamén terá que ser, inequivocamente, máis igualitario. E sempre, desde un enfoque pedagóxico feminista que nos axude a construír unha sociedade *online* e *offline* verdadeiramente igualitaria para todas a formas de ser e de sentir o xénero.

FINANCIAMENTO

Esta investigación está financiada polas "Axudas á Investigación da Universidade de Santiago de Compostela para a realización de proxectos destinados ao desenvolvemento de medidas do pacto de Estado contra a violencia de xénero 2022" (Ministerio de Igualdade, Goberno de España).

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Ruido, Patricia, Estévez, Iris, Varela-Portela, Cristina, e Regueiro, Bibiana (2023): "College Students' Stereotyped Beliefs", *Social Sciences*, 12(5), 302. <https://doi.org/10.3390/socsci12050302>

Alonso-Ruido, Patricia, Rodríguez, Yolanda, e Martínez, Rosana (2021): "Evaluación del fenómeno del sexting: la educación en competencias digitales como estrategia clave", en *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía: Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021. Libro de resúmenes* (pp. 613-615). Universidade de Santiago de Compostela.

Cobo, Rosa (2019): *La cuarta ola feminista y la violencia sexual*. <https://cutt.ly/pJ95uNF> Consultado: 21/3/2023.

Fernández, Eduardo, Guitiérrez, José, Anguita, Rocío, e Sobrino, Sara (2020): "Desarrollo de competencias mediáticas digitales e informacionais, en el alumnado de TIC'sy Medios de Comunicación Social del Grado de Educación Social". <https://acortar.link/c3C9p2> Consultado: 21/3/2023.

Fueyo, Aquilina e Andrés, Susana (2017): "Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios", *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. <http://dx.doi.org/10.12795/revistasfuentes.2017.19.2.06>

Gámez-Guadix, Manuel, Román, Francisco, Mateos, Estibaliz, e De Santisteban, Patricia (2021): "Creencias erróneas sobre el abuso sexual online de menores ("child grooming") y evaluación de un programa de prevención", *Psicología Conductual*, 29(2), 283-296. <https://doi.org/10.51668/bp.8321204s>

Gámez-Guadix, Manuel, Román, Francisco, Mateos, Estibaliz, e Santisteban, Patricia (2021): "Creencias erróneas sobre el abuso sexual online de menores ("Child Grooming") y evaluación de un programa de prevención", *Psicología Conductual*, 29(2), 283-296. <https://doi.org/10.51668/bp.8321204s>

García, Alba, Guevara, Elsa, e Rosado, Ana (2018): "La experiencia de una docente feminista: retos y satisfacciones". En Camacho Ana, Rodríguez, Rocío, e Mesa, Sylvia. (Eds.): *Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología* (pp.97-119). INIE.

Hong, Jun, Kim, Jinwon, Lee, Jeoung, Saxon, Shani, e Thornberg, Robert (2023): "Pathways from Polyvictimization to Offline and Online Sexual Harassment Victimization Among South Korean Adolescents", *Archives of Sexual Behavior*. <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02569-8>

Inwards-Breland, David, Raj, Anita, e Johns, Nicole (2022): "Sexual Identity, Gender, and Continuum of Sexual Violence in Adolescence and Young Adulthood: Cross-Sectional Analysis of Data from California 2020", *Journal of Adolescent Health*, 70(4), S32. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.44266>

Jeffrey, Nicole e Barata, Paula (2019): "She didn't want to... and I'd obviously insist": Canadian university men's normalization of their sexual violence against intimate partners", *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28(1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1500406>

León, Carmen e Aizpurúa, Eva (2020): "¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género", *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 23, 1, 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>

Maceira, Luz María (2006): "Más allá de la coeducación: pedagogía feminista", *Educar*, 36, 27-36.

Marta-Lazo, Carmen, e Gabelas-Barroso, José Antonio (2023): *Diálogos posdigitales: Las TRIC como medios para la transformación social*, Editorial GEDISA.

Martinez, Irena (2016): "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica", *Foro de Educación*, 20, 129-151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

Rodríguez, Yolanda, Alonso-Ruido, Patricia, González, Antonio, Lameiras María, e Faílde, José María (2021): "Validación de la escala de comportamientos de sexting en adolescentes: prevalencia y consecuencias asociadas", *Psicología Educativa*, 27(2), 177-185. <https://doi.org/10.5093/psed2021a9>

Smith-Darden, Joanne, Kernsmith, Poco, Victor, Bryan, e Lathrop, Rachel (2017): "Electronic displays of aggression in teen dating relationships: Does the social ecology matter?", *Computers in Human Behavior*, 67, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.015>

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Van-Ouytsel, Joris, Van-Gool, Ellen, Walrave, Michel, Ponnet, Koen, e Peeters, Emilie (2016): "Sexting: adolescents' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting", *Journal of Youth Studies*, 4465-470. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241865>

Weisskirch, Robert e Delevi, Raquel (2011): "Sexting" and adult romantic attachment", *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1697-1701. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.008>

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES EN TERRITORIOS RURAIS: UN DIÁLOGO ENTRE GALICIA E BRASIL

Santos Solla, Xose Manuel

Departamento de Xeografía

Universidade de Santiago de Compostela – USC

xosemanuel.santos@usc.es

Franco García, María

Departamento de Geociências

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

mfg@academico.ufpb.br

Pallarés Ameneiro, Laura

CISPAC

laurameneiro@gmail.com

RESUMO

Este estudo analiza a articulación que existe entre as representacións sociais de xénero e a ruralidade, como base de múltiples violencias contra as mulleres no campo. O noso obxectivo é entender cómo diferentes formas de violencia patriarcal contra as mulleres configuran o cotián de dous espazos rurais, onde a agricultura de base familiar foi unha constante histórica: o galego e o paraibano, na rexión Nordés de Brasil. Para iso partimos, por unha banda, da análise das prácticas diarias das agricultoras en ambos os espazos e, por outro, da identificación das súas representacións sobre o mundo rural e a presenza da muller nel. O método cualitativo de investigación é a base do estudo e a entrevista en profundidade, a principal técnica de recompilación de informacións. Os resultados alcanzados permítennos afirmar que a violencia simbólica, presente nas historias de vida destas mulleres, condiciona a construción das súas representacións sobre o rural e sobre elas mesmas. Contraditoriamente, a presenza sempre renovada

de mulleres en espazos produtivos, especificamente agrícolas e/ou gandeiros de base familiar apunta para unha constante re-significación feminina do mundo rural.

PALABRAS CHAVE: Ruralidade, mulleres, violencia, Galicia, Brasil

INTRODUCCIÓN

As mulleres rurais, do mundo globalizado do século XXI, arrastran unha historia de continuada discriminación. Non só como mulleres, senón tamén pola marxinação que a mirada urbana, forzosamente universalista, impuxo sobre o mundo rural. A pesar da escasa consideración social que sofren as mulleres en espazos rurais e a suposta complementariedade do seu traballo en actividades agrícolas e gandeiras, elas estiveron e continúan estando presentes na produción, sen deixar de ser fillas, nais, esposas, veciñas, comadres, rezadeiras, curandeiras e/ou activistas e militantes.

Son varias as autoras e autores (Martínez García & Camarero, 2015; Ferreira & Mattos, 2017; Ahmed, 2020) que evidenciaron, ao longo e ancho do planeta que, no rural, a suposta separación de esferas, produtiva e reprodutiva, non é tal, posto que o ámbito do doméstico amplíase interminablemente para as mulleres que o habitan. Ao inevitable tempo de traballo e de vida, que as actividades produtivas nunha explotación agrícola e/ou gandeira demandan, úneselles unha extensa xornada de tarefas cotiás, asumidas basicamente por elas. Tarefas que permiten, entre outras cousas, o sustento familiar, como é a horta; cría de aves e pequenos animais; a recolección de froitas destinadas ao consumo familiar; a preparación, conservación e almacenamento de alimentos e a provisión e preservación de sementes, entre outras.

Esta investigación céntrase na muller rural e organízase a través de dous conceptos: a violencia, entendida alén do carácter físico ao que nos remite o termo, e a ruralidade, como forma socio-cultural de marxinação territorial. A combinación de ambos ten unhas consecuencias particulares que se manifestan nunha dobre discriminación cara á muller que se agrava na medida na que o pensamento urbano dominante estereotipa e naturaliza o rural, a partir dunha organización social tradicional na que o patriarcado é unha práctica consubstancial a estes ámbitos territoriais. Neste dobre contexto, o social do xénero e o territorial do mundo rural, o noso obxectivo céntrase en analizar a representación que delas mesmas teñen as mulleres rurais en dous ámbitos xeográficos diferentes: o semiárido brasileiro e o noroeste da península Ibérica

ÁREAS DE ESTUDO

Os espazos rurais que seleccionamos, en base a criterios de ruralidade e presenza de colectivos de mulleres agricultoras organizadas, localízanse no municipio de San Sadurniño en Galicia e no Cariri Oriental Paraibano, correspondente ao semiárido sertanejo, no NE de Brasil. No caso galego, as mulleres agricultoras atoparon na virtualidade da rede a posibilidade de dar visibilidade ás súas vidas, de recoñecerse publicamente como mulleres rurais, de celebrar esa condición e de querer compartir os seus saberes ancestrais e experiencias persoais co mundo. Son as Youtubeiras de San Sadurniño que, a partir dunha experiencia de inclusión tecnolóxica de mulleres agricultoras promovida polo poder público local, crearon a súa propia canle de Youtube. Nela comparten, á vez que difunden, os seus coñecementos sobre do traballo no campo, especificamente, o realizado nas súas hortas.

No NE de Brasil, no estado de Paraíba, o colectivo CASACO/Cariri-Oriental é unha asociación de campeciños e campeciñas, vinculada a unha gran rede de organizacións rurais en todo o país (máis de 3.000), que se organizan baixo o nome de ASA-Brasil. Trátase dunha articulación de sindicatos rurais, asociacións, cooperativas e ONGs que actúan na rexión semiárida e que teñen como proxecto político, desde 1989, a convivencia co medio rural semiárido no camiño oposto da paradigma de desenvolvemento rural do "combate" á semi-aridez.

Moitas das mulleres do CASACO/Cariri-Oriental concilian as súas vidas como campeciñas e agricultoras con actividades estacionais non agrícolas e remuneradas, tanto nos seus lugares de residencia como en zonas urbanas próximas. A participación das mulleres neste colectivo parte da necesidade de conquistar o dereito de permanecer na terra como agricultoras.

Ambos os exemplos, en contextos sociais e territoriais moi diferentes, poñen de relevo aspectos da vida en espazos rurais: o protagonismo das mulleres na agricultura e gandaría de base familiar; a diferenza positiva da xestión/manexo feminino do espazo rural, e a construción e preservación, a partir da mirada diferencial das mulleres, de saberes agrícolas e as súas prácticas. Ao mesmo tempo, As Youtubeiras e o CASACO/Cariri-Oriental son espazos colectivos femininos onde as múltiples formas de violencia contra as mulleres e as súas representacións se verbalizan e comparten, reforzando a conciencia contra o patriarcado e, por tanto tamén, o seu combate.

MARCO TEÓRICO

As formas de violencia son prácticas materiais e simbólicas que conducen a unha dobre discriminación (non a única) á que as mulleres rurais están expostas: a de xénero e a territorial. Para establecer pontes, neste estudo entre a violencia, a ruralidade e o xénero, partimos do debate contemporáneo sobre a violencia e as múltiples formas sociolóxicas e filosóficas de conceptuala. Galtung (1969) parte do principio de que a violencia representa unha privación dos dereitos humanos fundamentais. Posteriormente, en 1990, este autor desenvolve a idea de violencia cultural que se suma e complementa ás violencias directa e estrutural. Esta lectura enlaza directamente coa violencia simbólica definida por Bourdieu xa en 1977 e que se relaciona coa idea posterior de Young (2000) sobre a opresión que é causa e condición social da inxustiza. Na lectura feminista que fai Moi (1991) de Bourdieu, sinala que a violencia simbólica é lexítima e, por tanto, para a autora sería literalmente irrecoñecible como violencia. Este tipo de violencia é exercida por quen detenta o poder simbólico, é dicir quen posúe o capital simbólico (Moi, 1991). Para Moukarbel (2009) a violencia simbólica pode ser tanto ou máis perigosa que outras formas máis visibles de violencia, ademais de ser máis duradeira no tempo

Se aceptamos que, desde o punto de vista xeográfico, a cidade é a detentadora do capital simbólico, entenderemos o poder emanado desde o mesmo. O espazo como produto social é considerado polo propio Bourdieu, quen afirma que no espazo reflíctense as realidades sociais, de tal maneira que en ambos os casos exprésanse as xerarquías (Bourdieu, 1998), que non sempre son facilmente visibles ao naturalizarse e aparecer obxectivadas. O espazo convértese, así, nunha ferramenta máis do poder para reproducirse e lexitimarse. É nese espazo onde se exerce a violencia simbólica (Bourdieu, 1998). O espazo non é, por tanto, un simple escenario onde teñen lugar as relacións sociais. Ao contrario, está cargado de identidade e significado. En termos espaciais, se a cidade, en xeral, aparece como dominante, o rural, tamén en xeral, é un espazo dominado e, por tanto, receptor de violencia simbólica.

O patriarcado e unha das súas consecuencias, a violencia contra as mulleres, é un problema estrutural que afecta a todo tipo de espazos e clases sociais. Desde a perspectiva espacial, habería que expor a cuestión dunha dobre incidencia das violencias. Por unha banda, está aquela que, directa ou simbólica, está enraizada na cultura do patriarcado. Doutra banda, atopámonos coa violencia simbólica que as elites urbanas exercen contra o rural e que se basea nunha cultura que afirma o control urbano en termos de capital económico, cultural e simbólico. Nos casos galego e paraibano, a dobre discriminación que as mulleres rurais afrontan está relacionada ao feito de ser agricultoras-gandeiras e campesiñas en sociedades industrializadas e urbanas, pero tamén por ser mulleres en sociedades patriarcais-sexistas.

A dominación cultural do urbano-industrial xesta representacións sociais que asocian ás mulleres rurais co atraso, a falta de formación e cultura, coa ausencia de feminidade, co conservadurismo das tradicións e a moral retrógrada.

METODOLOXÍA

A metodoloxía utilizada foi de base cualitativa, centrada en dous casos para o estudo comparativo. A técnica utilizada foi a entrevista en profundidade, realizada online, con guións semi-estruturados en torno a tres eixos principais: a) as representacións femininas da ruralidade galega e paraibana; b) as experiencias cotiás, no ámbito produtivo e reprodutivo, das mulleres agricultoras e; c) as representacións do feminino no mundo rural galego e paraibano.

En total, realizamos oito entrevistas con rexistro auditivo e/ou audiovisual de, máis ou menos, dúas horas de duración cada unha. Catro das entrevistas foron realizadas con agricultoras galegas, en galego e español indistintamente, e outras catro realizámolas en portugués coas campesiñas brasileiras. As idades das entrevistadas son moi diferentes e oscilan entre os 35 e os 75 anos. Todas elas estaban soas no momento da entrevista, salvo en casos excepcionais nos que outras persoas se fixeron presentes para axudar co manexo da tecnoloxía.

No caso galego, todas as entrevistadas son mulleres de máis de 65 anos, con predominancia de mulleres casadas, con fillos adultos xa criados e fóra da residencia parental que non se dedicaron aos labores agrarios. Na actualidade, o seu labor céntrase no coidado das súas hortas así como na atención da casa e de familiares dependentes. Úneas o saber facer de anos de experiencias persoais en prácticas agrícolas para o autoconsumo familiar. Son ademais a memoria viva de saberes ancestrais sobre o manexo do espazo rural galego e as portadoras dun coñecemento único, que é a xestión feminina dos recursos e o espazo. A visibilidade do grupo, dada pola súa participación no proxecto "Teño unha horta en San Sadurniño", representa para estas mulleres o recoñecemento público dos seus saberes e prácticas como traballadoras rurais, pero sobre todo como mulleres do campo.

En Paraíba, a idade das agricultoras é menor, aínda que, neste caso, teñen ao seu cargo fillos dependentes. Son mulleres agricultoras con vidas laborais activas, con longas xornadas de traballo no espazo rural, tanto en actividades remuneradas non vinculadas á agricultura, como a docencia ou o servizo doméstico, como o traballo directo na terra e nas súas hortas. A prevalencia é de mulleres solteiras,

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

aínda que con compañeiros sentimentais, non necesariamente pais dos seus fillos. A primacía de familias monoparentais a cargo destas mulleres fai que as responsabilidades reprodutivas recaian, fundamentalmente, sobre elas. Por iso, a posibilidade de contar cunha horta que garanta o acceso á produción agrícola para o autoconsumo familiar e a venda de excedente é unha das súas prioridades. A participación na asociación de agricultoras CASACO facilita a venda deses excedentes en mercados libres e o fortalecemento do grupo na loita pola conquista dun dereito fundamental: unha vida digna e plena como mulleres rurais.

Para a análise das entrevistas fundamentámonos en Seid (2016) que establece como pautas: transcrición, codificación, formulación de hipótese, análise temática/análise por caso e síntese. A Táboa 01 mostra a síntese metodolóxica proposta:

Táboa 1: Síntese de indicadores e macro-indicadores das bases da violencia simbólica contra as mulleres e o espazo rural

EIXO 1 – Desigualdade/Discriminación O que é o rural para elas?	EIXO 2 – Opresión/Dominación Como se traballa na terra?	EIXO 3 – Marxinación/Invisibilización O que é o feminino do rural?
Anos de escolarización e acceso á formación e/ou cualificación profesional	Participación en tarefas agrícolas/gandeiras	Estereotipos de xénero (positivos e negativos)
Idade de inicio en tarefas remuneradas e non remuneradas	Participación en tarefas domésticas/ reprodutivas	Formas de violencia contra as mulleres
División sexual do traballo familiar	Auto-valorización do traballo realizado	Auto-percepción
Relacións afectivas e de parentesco	Renda xerada e uso	***
Relixiosidade, tempo libre e participación social/política	***	***
Sexualidade e saúde reprodutiva	***	***

Fonte: Elaboración propia

RESULTADOS

As entrevistas realizadas coas mulleres rurais en Galicia e Paraíba permítennos, a partir das súas historias de vida, identificar como a ruralidade condicionou as súas traxectorias persoais e familiares. Ao mesmo tempo, as entrevistas tamén nos deixaron identificar como atribucións propias da formación histórica e cultural do mundo rural, tales como: o desenvolvemento de actividades produtivas agrícolas e gandeiras; o uso de traballo familiar; o autoconsumo e venda de excedentes; a preservación e o contacto coa natureza; a produción de saberes contextualizados co medio físico-natural e/ou; a dispersión demográfica e o illamento territorial, foron modificándose en función das transformacións vividas polas mulleres.

A investigación móstranos como a ruralidade foise transformando en función da presenza, e non do abandono, de mulleres rurais nos espazos produtivos e reprodutivos do campo brasileiro e galego. Os resultados evidencian que, en ocasións, as mulleres agricultoras, gandeiras e campesiñas contestaron as representacións de xénero herdadas e noutras ocasións preserváronas, como presentamos a continuación:

- A dependencia, especialmente, en relación á falta de mobilidade das mulleres en espazos rurais, fainas máis vulnerables.
- A prioridade do traballo en labores agrícolas e gandeiras está presente nos primeiros anos de vida das mulleres, á vez que, tamén precozmente, asumen tarefas destinadas ao coidado do doméstico.
- Asumiron moi pronto actividades produtivas no campo e as destinadas á reprodución familiar, tales como: a preparación de alimentos, a confección e reparación de roupas, a limpeza do espazo doméstico e/ou o coidado de irmáns e irmás menores.
- As decisións como e onde investir o orzamento familiar é unha tarefa prioritariamente exercida polos homes. Con todo, o diñeiro orixinado pola venda dos produtos da horta, en ambos os casos, xestiónano as mulleres.
- Tanto nas familias mono como nas biparentales, o tempo e dedicación co coidado e a educación dos fillos e fillas recae, fundamentalmente, sobre as mulleres, nais e irmás maiores.

- A auto-representación da muller-nai como responsable primeira, e ás veces única, da súa prole é frecuente.
- A ruralidade condiciona a decisión e a saída do fogar. Abandonar a casa familiar significa deixar as súas explotacións, os seus cultivos e hortas, os seus animais, é dicir toda e calquera propiedade vinculada ao amplo espazo doméstico do rural, ademais do produtivo. O vínculo coa terra e a dependencia do acceso a esta para a súa reprodución como agricultoras-gandeiras, fainas máis vulnerables.
- A saída forzada da propiedade familiar é posible cando existe unha rede de apoio e solidariedade, prioritariamente feminina e urbana, de amigas e parentes que as acollen cos seus fillos.
- A educación sexual e reprodutiva feminina foi para as mulleres un exercicio de autoconecemento en solitario. Un tema tabú dentro e fóra da familia.
- A discriminación territorial incide de forma máis problemática sobre as mulleres, xa que son os seus propios corpos que sofren as consecuencias de embarazos non desexados ou problemas relacionados coa xestación, o parto e os primeiros meses de vida dos seus fillos. Ademais, de ser os seus propios corpos os grandes esquecidos dunha vida sexual satisfactoria.
- A permanencia de estereotipos de xénero, que vinculan á muller co espazo privado e ao home como provedor responsable pola familia, conviven coa desigual representación da liberdade sexual para ambos os xénero.
- O corpo da muller é considerado como un obxecto de desexo sexual e de posesión masculina, polo que debe ser invisibilizado. Mentres, o desexo e a liberdade sexual masculina acéptase socialmente.
- A femitude e as súas representacións se polarizan entre a concepción da muller forte e traballadora, nun extremo, e a muller abnegada e obediente, no outro.
- A desvalorización do feminino, como subalterno, estivo presente durante gran parte das súas vidas e construíu as súas representacións de xénero.

- No caso galego, a subalternidade do mundo rural fronte ao urbano condicionou a súa auto-representación como mulleres rurais durante gran parte da súa vida. Para as mulleres rurais galegas entrevistadas, a distancia xerárquica entre as mulleres urbanas e elas é unha forma de menosprezar a súa identidade territorial e de xénero.
- Nun contexto de dominación cultural masculina, as mulleres entrevistadas recoñecen referencias vitais femininas nas súas vidas. A imaxe doutras mulleres próximas, como nais, irmás ou mesmo mulleres agricultoras da comunidade, é recorrente.
- O recoñecemento do papel que xogaron outras mulleres rurais na súa vida, fai con que determinadas dimensións do feminino rural recoñézanse como valores positivos nas súas vidas.
- Ser muller rural é ter conciencia dunha identidade territorial que lles permite recoñecerse como portadoras de coñecementos e prácticas sobre a terra e os seus coidados, sobre os animais e a súa explotación, sobre o traballo que as define.
- A principal manifestación de violencia de xénero na súa cotidianidade é a utilización frecuente dunha linguaxe excluínte e pexorativa por parte dos homes da familia e/ou da comunidade contra elas.
- Para as mulleres galegas a violencia física é máis difícil de enunciar, aínda que todas elas mostráronse conscientes da súa existencia na vida doutras mulleres: amigas, veciñas ou compañeiras da horta.
- Os cambios xeracionais que favoreceron o desenvolvemento de prácticas de resistencia contra a violencia patriarcal e a discriminación territorial, non só se refíren ao proceso de auto-afirmación a través do coidado feminino senón, tamén, a conquistas concretas no día a día en relación ao grao de autonomía e xestión que estas mulleres adquiriron sobre as súas propias vidas.

CONCLUSIÓNS

1. O estudo realizado cos grupos de mulleres agricultoras e gandeiras de San Sadurniño (SP) e do Cariri (BR) mostrou como estereotipos sexistas –naturalizados pola violencia patriarcal sobre as mulleres– e a imposición cultural do urbano –como único modelo de progreso pleno– continúan determinando as representacións sociais de xénero e do propio espazo rural. Con iso, a vida das mulleres e o desenvolvemento destes espazos.
2. A dobre discriminación que afrontan as mulleres rurais está relacionada, por unha banda, ao feito de ser agricultoras-gandeiras e campeciñas en sociedades industrializadas e urbanas; por outro, o ser mulleres en sociedades patriarcais-sexistas. A dominación cultural do urbano xesta representacións sociais que asocian ás mulleres rurais co atraso, a falta de formación e cultura, coa ausencia de feminidade, co conservadurismo das tradicións e a moral retrógrada. A dominación cultural que o patriarcado impón sobre a muller implica estar condicionadas por relacións familiares, sociais e institucionais desiguais e xerárquicas, onde a opresión feminina é naturalizada.
3. O estudo evidencia a permanencia de roles sexistas de control sobre a vida, produtiva e reprodutiva, das mulleres adultas en áreas rurais de Galicia (SP) e Paraíba (BR) en pleno século XXI. Estes resultados reforzan a idea da existencia de asimetrías de xénero na toma de decisións e xestión dos recursos/rendas orixinados nas explotacións agrícolas-gandeiras familiares; a permanencia do control da mobilidade das mulleres no espazo rural ou a desigual división sexual do traballo, dentro das familias agricultoras-gandeiras, nas comunidades rurais e nas explotacións. Por tanto, falamos dunha violencia duradeira no tempo.
4. As representacións das mulleres rurais sobre o rural e a feminidade, en contextos de violencia simbólica, sutil ou explícita como son os presentados nas dúas áreas estudadas, contribúen de forma significativa para: a) moldear as subxectividades no propio espazo rural sobre o feminino e a ruralidade e; b) lexitimar as diferentes expresións da violencia cara á muller e cara ao rural, en distinto ámbitos. Do que se deriva outro dos resultados desta investigación: a evidencia dunha relación causal entre a fenda de xénero no campo e a discriminación do espazo rural. As asimetrías de xénero reforzan o imaxinario social que asocia o espazo rural co atraso.
5. A perpetuación da opresión sobre as mulleres rurais exprésase de diferentes formas. Entre elas, constatamos: a) o mantemento da desigualdade de xénero no acceso a dereitos educativos, reprodutivos, de renda e patrimonio; b) a desvalorización da identidade feminina rural, a partir da

descualificación de atributos propios das mulleres e do mundo rural; c) o control sobre o corpo, as decisións e a liberdade das mulleres e; d) a marxinação a muller rural diante da urbana e do home rural, así como a súa invisibilización nos diferentes espazos da sociedade rural, sexa na familia, a comunidade ou os locais de traballo.

6. A violencia simbólica contra as mulleres e contra o espazo rural fai que “ruralizar o feminino” ou “feminizar o rural” sexan, inicialmente, procesos de desprestixio e precarización das relacións sociais que os determinan.
7. Constatamos que, da mesma maneira que prácticas de dominación simbólica están presentes e condicionan as vidas das mulleres rurais en San Sadurniño e o Cariri, a re-existencia cotiá feminina contesta tal dominación e modifica o poder simbólico que a sustenta. Permanecer no campo e manter a identidade feminina é posible grazas a un conxunto de accións concretas, con dimensións simbólicas, que negan a dominación urbano-patriarcal e que re-significan o rural e o feminino. A participación en grupos de mulleres, sexan estes produtivos, como sucede no caso das mulleres agricultoras e agroecolóxicas do Cariri ou grupos enfocados ao desenvolvemento social, como é o acceso a tecnoloxías dixitais, no caso de San Sadurniño, son estratexias de resistencia fronte á violencia simbólica de xénero e territorial.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S. (2020): “I am my own person, women’s agency inside and outside the home in rural Pakistan”. *Gender, Place & Culture*, Vol. 27, nº8 (1176-1194)

Bourdieu, P. (1977) *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit, Paris

Bourdieu, P. (1998): “What Makes a Social Class? On the theoretical and practical existence of groups”. *Berkeley Journal of Sociology*, Vol 32 (1-1)

Herreira, A.P.; Mattos L.C. (2017): “Convergências e divergências entre feminismo e agroecologia”. *Revista Ciência e Cultura*, Vol. 69, nº 2 (38-49)

Galtung (1990): Cultural violence. *Journal of Peace Research*, Vol.23, nº3 (291-305)

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Martínez García, M. Á; & Camarero, L. A. (2015): "La reproducción de la Violencia de Género: una lectura desde las áreas rurales". *AGER* – Vol.19 (1-30)

Moi, T. (1991): "Appropriating Bourdieu: Feminist Theory and Pierre Bourdieu's Sociology of Culture". *New Literary History*, Vol. 22 (107-1049)

Moukarbel, N. (2009): "Sri Lankan housemaids in Lebanon. A case of 'symbolic violence' and 'everyday forms of resistance' Amsterdam. Amsterdam University Press

Seid (2016): "Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica". En: *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Mendoza

Young (2000). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey

ESPREITANDO TOXICIDADE E NESGOS DE XÉNERO CONTRA XORNALISTAS E POLÍTICAS EN TWITTER

Piñeiro Otero, Teresa

Departamento de Socioloxía e Ciencias da Comunicación

Universidade da Coruña

teresa.pineiro@udc.es

Martínez Rolán, Xabier

Departamento de Comunicación Audiovisual e Publicidade

Universidade de Vigo

xabier.rolan@uvigo.gal

Castro Souto, Laura M.

Departamento de Ciencias da Computación e Tecnoloxías da Información

Universidade da Coruña

lcastro@udc.es

RESUMO

Internet ten ocupado un lugar central nas sociedades contemporáneas. Malia que nos seus inicios a Rede concibiuse como un espazo de igualdade na realidade proxecta as desigualdades e violencias presentes nas sociedades patriarcais. Neste senso o estudo que se presenta pon o foco no sexismo, misoxinia e discurso de odio aos que se enfrontan as mulleres políticas e xornalistas en Twitter. A partir da acoutación do estudo á conversación en torno a vinte perfís de mulleres e vinte de homes equiparables, de diversos ámbitos da política e a comunicación, recuperouse unha mostra de 4.238.803 de tuits entre publicacións dos perfís e interaccións con estes.

A análise de contido, e a análise de discurso sobre unha submostra de 770 tuits, reflectiu nesgos de xénero na tuitesfera española. Malia o equilibrio relativo entre mulleres e homes como receptores de insultos e termos odiosos, sinálanse importantes diferencias na forma

e orientación destas mensaxes que subliñan a existencia dunha fenda de xénero. Así as mulleres son obxecto de máis ataques indirectos tanto na forma –alusións sen mención do perfil– como no contido –dobres de odio. Proponse unha ferramenta para visibilizar esta toxicidade de cara a unha maior consciencia na participación da conversación en liña.

PALABRAS CLAVE: Violencias dixitais, nesgos de xénero, discurso do odio, mulleres políticas, mulleres xornalistas.

A REDE COMO ESPAZO DE DESIGUALDADE

Internet ten acadado un papel protagonista nas sociedades contemporáneas. O elevado volume de accesos e intensidade –máis coa emerxencia da pandemia pola Covid19– converteuna nun espazo de socialización, dotando os seus contidos e relación dun carácter performativo.

A idea inicial da Rede como un espazo horizontal, que racharía coas relación de poder patriarcais, pronto se revelaría utópica. Na área virtual perpetúanse as desigualdades e violencias que se manifestan no mundo fóra de liña, cunha clara tendencia á invisibilización e acoso contra as mulleres, e mesmo se agudizan dadas as dinámicas sociais e culturais da cidadanía dixital (Ging e Siapera, 2019).

Así, o desenvolvemento e penetración dos *social media* non só supuxo un pulo para a mobilización das mulleres, para a inclusión dos seus temas de interese na axenda pública, senón que tamén potenciou un novo *backlash* antifeminista a través dos fluxos de ideas e información, e o seu intercambio en grupos, plataformas e fronteiras xeográficas. De feito, a rede ten abrigado o xurdimento dunha subcultura masculina –a manosfera– que insulta, difama e ataca a todas as mulleres por ser mulleres (Nagle, 2017). Este ciberantifeminismo (Bonet-Martí, 2021) ten como trazos característicos a súa extrema misoxinia e a súa proclividade aos ataques persoais.

Nos últimos anos as plataformas sociais e, especialmente, Twitter téñense revelado territorios de crecente hostilidade para as mulleres. Estudos como o de Frenda *et al.* (2019) puxeron de manifesto a toxicidade, sexismo e misoxinia da tuitesfera que se ven favorecidos polo carácter público da plataforma, que aporta visibilidade ás mensaxes; a facilidade e instantaneidade das publicacións, que repercuten na falla de reflexión na emisión-redifusión dos tuits, ou o anonimato da comunidade usuaria. Estas particularidades sumadas ao sexismo ambiental imperante e á interacción cunha cultura misóxina,

altamente reactiva á participación pública das mulleres, favorecen un efecto de desinhibición negativo contra as mulleres (Suler, 2004).

No estudo precedente «Mulleres pontevedresas na rede. Análise do discurso, micromachismos e discurso de odio en Twitter» (Martínez-Rolán e Piñeiro-Otero, 2020) constatamos a importante presenza de insultos e palabras odiosas na conversación pública en torno a 50 mulleres referentes. Unha toxicidade que se vai proxectar principalmente nas mencións directas ás mulleres usuarias, con especial incidencia e virulencia nas dirixidas a profesionais da comunicación e da política, facéndoas partícipes (a elas e á súa comunidade) dos insultos, comentarios negativos e ataques. Neste mesmo traballo detectouse que dúas de cada tres mencións directas «negativas» non tiñan como obxecto as propias mulleres, senón o seu colectivo de pertenza, converténdooas en «dobres de odio» (Piñeiro-Otero e Martínez-Rolán, 2021).

Seguindo a Ferrier (2018) estas manifestacións odiosas deben entenderse nunha loita de poder con inxerencia do discurso do odio, misoxinia e falsas narrativas para intimidar, desacreditar e silenciar a estas profesionais. De termos en conta o labor esencial de xornalistas e políticas na loita e visibilización de determinadas realidades e perspectivas, esenciais para o desenvolvemento de sociedades máis xustas e igualitarias, con especial atención ao xénero, o silenciamento destas voces (ademais dun ataque á liberdade de expresión e ao pluralismo) atenta contra as bases da democracia no seu sentido máis amplo.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente texto recolle unha parte do estudo desenvolvido ao abeiro do proxecto «Mulleres pontevedresas na rede II. Análise do discurso de odio e outras violencias contra mulleres xornalistas e políticas», financiado pola Cátedra Feminismos 4.0 da Deputación de Pontevedra e a Universidade Vigo¹. Estudo que tivo por obxecto coñecer as prácticas que converten a tuitesfera nun ambiente tóxico contra as mulleres, poñendo o foco en dous colectivos profesionais esenciais nas sociedades democráticas: xornalistas e políticas.

En concreto, o traballo que se presenta vai versar sobre os seguintes obxectivos:

01. Analizar a presenza e manifestacións de discurso do odio, misoxinia e sexismo na conversa en torno a mulleres referentes da comunicación e da política en Twitter.

¹ Martínez-Rolán, Xabier; Piñeiro-Otero, Teresa, Castro-Souto, Laura; Padilla-Castillo, Graciela; Barrientos Báez, Almudena; Sánchez-Vázquez, Clara (2021): Mulleres pontevedresas na Rede II. Análise do discurso de odio e outras violencias contra mulleres xornalistas e políticas. <https://catedrafeminismos.gal/mulleres-pontevedresas-rede-2/>

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

02. Determinar diferenzas na presenza e manifestación do discurso do odio na tuitesfera española en torno a perfís masculinos «homólogos» (xornalistas e políticos de diversos ámbitos de pertenza e relación).

03. Dar visibilidade á toxicidade á que se confrontan xornalistas e políticas a diario, de cara a unha maior consciencia respecto do comportamento da comunidade usuaria na rede.

Para a consecución destes obxectivos desenvolveuse un estudo da conversación social en torno a personalidades do ámbito da política e dos medios de comunicación.

Fig.1. Acoutación da mostra. Fonte: elaboración propia



En concreto, levouse a cabo unha selección de mulleres referentes do eido da política e dos medios de comunicación de ámbito local, rexional e estatal, con presenza en Twitter (dez usuarias da política e dez do xornalismo), así como de perfís análogos de varóns na mesma proporción.

Fig.2. Mostra de usuarias e usuarios de Twititer análogos seleccionada. Fonte: elaboración propia

EN TWITTER SON...	
POLÍTICAS	POLÍTICOS
carmelasilva	VGFormoso_PSOE
anaponton	G_Caballero_M
LaraMendezLopez	Lorespontevedra
Yolanda_Diaz_	agarzon
AdriIastra	TeoGarciaEgea
aKollontai	PabloAranguena
ALevySoler	Tonicanto1
anioramas	RevillaMiquelA
InesArrimadas	ierrejon
martaftapias	gonzalotrenor

EN TWITTER SON...	
COMUNICADORAS	COMUNICADORES
cristinagarlop	kiconovoa
anapastor	_InakiLopez_
pardodevera	iescolar
MonicaCarrillo	VicenteVallesTV
esther_estevez_	alfhermida
laurabarrachina	inigoalfonso
AngelsBarcelo	carlos__alsina
julia_otero	FernandodeHaro
pepabueno	pacomarhuenda
susannagriso	JesusCintora

A acoutación temporal estableceuse nun ano natural (setembro 2020-agosto 2021) atendendo á organización de estudo. A partir destes criterios capturáronse un total de 4.238.803 tuits, dos cales 64.215 eran publicacións dos perfís de estudo (24.965 emitidos polas mulleres seleccionadas, o que supón o 39% da mostra) e 3.121.299 interaccións con estas contas (657.673 en torno ás mulleres referentes, que supoñen o 21%). A estes tuits súmanse as mención indirectas², un total de 1.793.802, o 59% das cales aluden ás mulleres da mostra.

Do total de tuits capturados seleccionáronse as mencións directas ás personalidades da mostra –un total de 3.121.299– para unha análise de contido.

En concreto levouse a cabo unha procura sistemática de 204 insultos e termos odiosos do glosario creado *ad hoc* para a análise de sexismo, misoxinia e discurso de odio en Twitter (Martínez-Rolán e Piñeiro-Otero, 2021). A construción deste glosario baseouse no compendio de insultos do Odiómetro (Torres, 2017) e dos lexicóns de Fasoli, Carnaghi e Paladino (2015) e De Mauro (2016), en torno a misoxinia. Esta primeira recompilación de termos odiosos foi revisada e ampliada para incorporar outros insultos e cualificativos negativos, así como as súas variantes masculinas (maricón, babosa = baboso, p. ex.) para evitar nesgos de xénero na análise automática de contido.

Así mesmo, levouse a cabo unha medición de sentimento e análise de presenza de discurso de odio e misoxinia nunha mostra aleatoria de 770 tuits (95% de confianza, 3% de marxe de erro).

NESGOS DE XÉNERO NA CONVERSACIÓN SOCIAL EN TWITTER

A análise levada a cabo permitiu constatar a existencia dun nesgo de xénero na tuitesfera española.

De atender a presenza de insultos e outros termos odiosos estes rexístranse nuns 430.056 tuits, o que supón o 13,5% da mostra. Neste senso a porcentaxe de mencións con algún termo odioso é relativamente superior no caso dos perfís de varóns que nos das mulleres (o 14.5% e 12% dos tuits respectivamente), unha proporción que varía lixeiramente de ter en conta o ámbito profesional (13% e 16% respectivamente para profesionais da política; 16% e 11% no caso de xornalistas).

² Enténdese como mencións indirectas aquelas que fan referencia a unha personalidade concreta da mostra, sen citar o nome de perfil (@nomeperfil). Esta particularidade fai que estas mensaxes non cheguen ou, a lo menos, non de forma directa á persoa aludida, nun fenómeno equiparable a falar de alguén ás costas. Véxase, por exemplo, o seguinte tuit da mostra: "*Me daría vergüenza ser política y escupir encima del ser humano desde el desconocimiento Inés Arrimadas, como lo haces tú siempre. Estás en contra de la subida de pensiones, los okupas te asquean, no tienes ni un proyecto para España que sea factible*".

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Malia que os datos agregados reflicten certo equilibrio en canto ao xénero no que respecta á recepción de insultos e termos ofensivos, e mesmo unha maior hostilidade contra dos usuarios varóns, un estudio polo miúdo sinala fisuras nesta percepción.

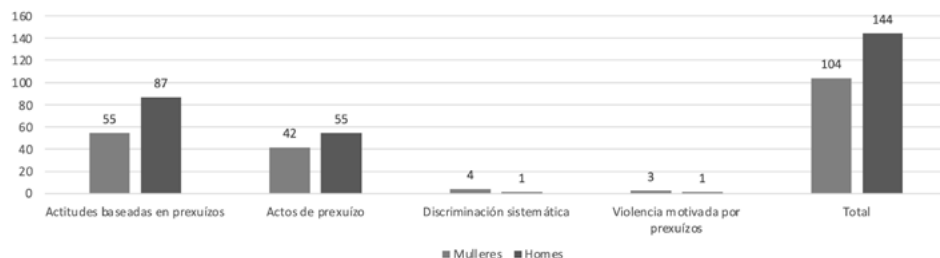
Así, as mulleres son obxecto de máis ataques directos (este odio diríxese directamente a elas); e, con maior frecuencia, son receptoras de mensaxes odiosas orientadas ao seu colectivo de pertenza ou a individuos concretos (varóns) destes colectivos, referendando o fenómeno «dobre de odio» (Martínez-Rolán e Piñeiro-Otero, 2021).

Os datos colleitados tamén reflicten a existencia de diferenzas tanto na incidencia como na manifestación do discurso do odio entre homes e mulleres. De feito, dende a primeira achega á mostra de estudo puxéronse de manifesto desigualdades no tratamento e atención aos perfís de mulleres e homes na conversa 2.0 en Twitter.

Dunha banda, as mulleres non atraen tanto a atención-interaccións da comunidade usuaria: as mulleres da mostra publicaron o 39% dos tuits recuperados (24.965 publicacións) mais soamente recibiron un 21% das respostas-interaccións (657.673 tuits). Estas interaccións poden levar a concluír que –ao igual que sucede no ámbito fóra de liña– ás mulleres non se lles escoita ou non coa mesma atención que aos seus colegas varóns.

Doutra banda, as mulleres concentran a maior parte das mencións indirectas da mostra (59% do total de 1.793.802 mencións indirectas recompiladas), fenómeno que podería equipararse coa tendencia a non respectar o nome das mulleres ou a empregar fórmulas para dirixirse a elas diferentes das dos varóns.

Fig.3. Manifestacións de discurso de odio atendendo ao xénero. Fonte: elaboración propia



En canto ás manifestacións de discurso de odio, a análise de discurso permitiu constatar que un 31,7% dos tuits (n=281) incluían algún tipo de discurso de odio, na súa maioría (98%) prexuizos (comentarios insensibles) ou actos de prexuízo (ridiculizacións, insultos, motes, etc.), comportamentos situados nos primeiros chanzos da pirámide do odio. Se ben estes comportamentos semellan menos lesivos, poden perpetuar e amplificar as diferenzas existentes na sociedade. Non entanto, sinálase un nesgo de xénero e profesión nos casos identificados como violencia motivada por prexuizos (ameazas), orientada fundamentalmente cara as mulleres políticas (3 de 4 casos), e nos de discriminación sistemática, neste caso contra as xornalistas (4 dos 5 casos). Asemade, nos tuits con discurso de odio recompiláronse un total de 44 publicacións con manifestacións de misoxinia.

VISIBILIZAR PARA CONCIENCIAR. DA INVESTIGACIÓN Á ACCIÓN

A celeridade coa que transcorre a conversa en Twitter, o uso do móbil como dispositivo principal de acceso ou a maior visibilidade que as plataformas de redes sociais dan as publicacións-perfís de maior impacto ou negatividade (Bellovary *et al.*, 2021) favorecen a menor reflexibilidade nas respostas-interaccións. Na mesma liña, outros aspectos das contornas *online* como a asincronía na comunicación, a ausencia dun referente físico ou a disociación entre o visual e o “real” pode levar a un proceso de despersonalización do individuo receptor que propicia e forma parte do efecto de desinhibición negativa.

Cando se fala de discurso do odio e outras formas de violencias machistas en liña adoitamos pensar en grandes *haters*, en troles de xénero ou similares; no entanto é a comunidade usuaria quen fai de Twitter un entorno hostil para as mulleres.

Para dar visibilidade á toxicidade que experimentan as mulleres en xeral, e as xornalistas e políticas en particular, desenvolveuse unha ferramenta que permitise navegar polo *dataset* do proxecto dunha forma sinxela, intuitiva e visual. O EspreiTTador³ pretende que as persoas usuarias tomen consciencia da magnitude do discurso de odio machista na rede, e da súa normalización, na procura dunha cidadanía dixital máis consciente e comprometida.

O EspreiTTador permite personalizar e obxectivizar a procura, filtrando por termo ofensivo (os que máis apareceron no *dataset*) ou por cada unha das corenta persoas que forman parte da mostra de estudo. Esta aplicación interactiva permite eludir os filtros impostos polo algoritmo de Twitter e devolve, en apenas uns segundos, os resultados da procura anonimizados.

³ Accesible dende a páxina web do proxecto: <https://micromachismos.gigalixirapp.com/>

Neste senso, tanto a base de datos – na web do proxecto⁴ – como a aplicación interactiva e o seu código fonte – a través de GitLab⁵ – están abertas para o seu uso polas persoas interesadas.

CONCLUSIÓN

A procura dunha seguridade colectiva fai precisa unha análise profunda respecto de quen ou que supón unha ameaza e porqué, como subliña Christina Hanhardt (2013).

O estudo levado a cabo permiten sinalar un nesgo de xénero na conversa social en Twitter, onde as mulleres políticas e xornalistas adoitan ser obxecto de máis ataques directos que os seus colegas varóns. Asemade o estudo permitiu constatar unha tendencia ao odio delegado xa que logo, as mulleres do ámbito do xornalismo e –sobre todo– da política adoitan recibir mensaxes odiosas destinadas ao seu grupo de pertenza, e incluso a outros líderes-representantes varóns. Estes resultados corroboran resultados previos (Piñeiro-Otero e Martínez-Rolán, 2021; 2022).

Malia que a porcentaxe de mencións con insultos e termos odiosos garda un certo equilibrio de xénero (cunha diferenza de 2,5 porcentuais), as mulleres soen ser obxecto de menor atención e interaccións tamén en Twitter, e concitan un maior número de mencións indirectas. Este menor poder relacional e de amplificación das mulleres políticas e xornalistas, respecto dos seus colegas varóns, sitúase na liña de traballos como o de Guerrero-Solé e Perales (2021).

Partindo do feito de que a Rede é un produto sociotécnico, resultado das relacións sociais de quen o produce e emprega (Wajcman, 2006), a comunidade usuaria somos responsables de facer de Twitter un entorno hostil para as mulleres. Nesta visibilización e consciencia sobre a toxicidade que acotío experimentan as usuarias do eido da política e as xornalistas en liña creouse o EspreiTador, unha aplicación interactiva que favorece a reflexión sobre a hostilidade na rede e o noso grao de responsabilidade –como individuo ou como parte da comunidade dixital– sobre esta, así como sobre o impacto que esta toxicidade –que ten unha compoñente de xénero– pode afectar á vida persoal e profesional das mulleres líderes ou representantes políticas.

O EspreiTador supón unha acción positiva para unha sociedade realmente democrática.

⁴ <https://micromachismos.webs.uvigo.es/proxecto2021/>

⁵ <https://gitlab.com/lauramcastro/espreittador>

BIBLIOGRAFÍA

Bellovary, A. K., Young, N. A., y Goldenberg, A. (2021): "Left-and right-leaning news organizations use negative emotional content and elicit user engagement similarly". *Affective Science*, Vol. 2, nº4, (391-396). <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00046-w>

Bonet-Martí, Jordi (2021): "Los antifeminismos como contramovimiento: una revisión bibliográfica de las principales perspectivas teóricas y de los debates actuales", *Teknokultura. Revista De Cultura Digital y Movimientos Sociales*, Vol. 18, nº. 1 (61-71). <https://doi.org/10.5209/tekn.71303>

Fasoli, Fabio; Carnaghi, Andrea; Paladino, Paola (2015): "Social acceptability of sexist derogatory and sexist objectifying slurs across contexts". *Language Sciences*, Vol. 52, (98-107). <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2015.03.003>

De Mauro, T. (2016, 26 septiembre): Le parole per ferire. *Internazionale*, 27. <https://bit.ly/2J3rCFb> Consultado 28/04/2023

Ferrier, Michelle. (2018): "Attacks and Harassment. The Impact on Female Journalists and Their Reporting". *International Women's Media Foundation & Trollbusters*. <https://www.iwmf.org/attacks-and-harassment/> Consultado 28/04/2023.

Frenda, Simona; Ghanem, Bilal; Montes-y-Gómez, Marcos; Rosso, Paolo (2019): "Online hate speech against women: Automatic identification of misogyny and sexism on twitter". *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, Vol 36, nº 5, (4743-4752). <https://doi.org/10.3233/JIFS-179023>

Ging, Debbie; Siapera, Eugenia (2019). *Gender hate online: Understanding the New Anti-feminism*. Palgrave Macmillan.

Guerrero-Solé, Frederic; Perales-García, Cristina (2021): Bridging the Gap: How Gender Influences Spanish Politicians' Activity on Twitter. *Journalism and Media*, Vol. 2,(469-483).

Martínez-Rolán, Xabier; Piñeiro-Otero, Teresa (2020): "Mulleres pontevedresas na Rede. Análise do discurso de odio e outras violencias contra mulleres xornalistas e políticas". <https://bit.ly/30Z6hJN> Consultado 28/04/2023

Hanhardt, Christina (2013): *Safe space: gay neighborhood history and the politics of violence*. Duke University Press Books.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Nagle, Angela. (2017): Kill All Normies: Online Culture Wars From 4Chan and Tumblr To Trump and The Alt-Right. Zero Books.

Piñeiro-Otero, Teresa; Martínez-Rolán, Xabier (2021). Eso no me lo dices en la calle. Análisis del discurso del odio contra las mujeres en Twitter. Profesional de la Información, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.02>

Piñeiro-Otero, Teresa; Martínez-Rolán, Xabier (2022): "Sabes que no soy yo, pero acuso recibo" Mujeres políticas como dobles de odio en la conversación social en Twitter, en Sidorenko Bautista, Pavel; Herranz de la Casa, José María; Terol-Bolinches, Raúl; Alonso-López, Nadia (2022). Narrativas emergentes para la comunicación digital. Dykinson, (650-670).

Suler, John (2004): "The online disinhibition effect", Cyberpsychology and Behavior, Vol. 7, (321-326). <http://dx.doi.org/10.1089/1094931041291295>

Torres Ugarte, Mikel (2017): "Odiómetro". GitHub repository. <https://github.com/ojovent/odiometro>
Consultado 20/04/2021

Wajcman, Judy (2006): Tecnofeminismo. Ediciones Cátedra.

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Lens Vales, Anxo

Departamento de Educación física y deportiva
Universidade da Coruña
anxo.lens.vales@udc.es

Mosquera González, María José

Departamento de Educación física y deportiva
Universidade da Coruña
maria.jose.mosquera@udc.es

Ríos de Deus, María Paula

Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación
Universidade da Coruña
paula.rios.dedeus@udc.es

RESUMEN

Este trabajo ha sido realizado en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física (FCCDEF) de la Universidad de A Coruña (UDC) en el marco de la asignatura de Sociología de la actividad física y del deporte como trabajo de curso. El objetivo es conocer la percepción del estudiantado sobre la violencia de género. Para ello se ha utilizado una metodología cuantitativa, con un cuestionario en formato digital. La muestra la componen 172 estudiantes: 104 hombres y 68 mujeres. Se han encontrado diferencias significativas en referencia al género en todas las preguntas analizadas (intervalo de confianza del 95%). Los resultados apuntan a que 1 de cada 3 estudiantes desconoce el número de atención a las víctimas de violencia de género; perciben que hay una proporción alta de violencia de género en la sociedad y consideran que

deberían existir más iniciativas gubernamentales para eliminar esta. En referencia al deporte y la titulación que cursan, consideran que se puede intervenir para prevenir las situaciones de violencia en la profesión y que el Grado debe incluir formación sobre la prevención de la violencia de género.

PALABRAS CLAVE: violencia de género, deporte, investigación cuantitativa, estudiante, cuestionario.

INTRODUCCIÓN

La violencia de género se define según la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (ONU, 1993) como:

“Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada”

En España la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, define la violencia de género como se muestra a continuación:

“Todo acto de violencia (...) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (...) que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”

A partir de la ley nombrada anteriormente, el registro de datos sobre violencia de género está más sistematizado. La violencia de género es un problema a nivel mundial, que se ha empezado a visibilizar hace poco tiempo y que afecta en mayor o menor medida, en todas las edades, niveles de estudio u origen. A pesar de esto, los estudios sobre violencia de género han tenido épocas difíciles debido a la falta de presupuesto y las decisiones políticas (Baissón e Inglada, 2017). Sin embargo, en la actualidad,

existe la posibilidad de obtener información sobre violencia de género en España de forma detallada y precisa, tanto en referencia a denuncias como a órdenes de protección o sentencias (Cerezo y Izco, 2021). En este momento, nuestro país presenta cifras muy preocupantes sobre violencia de género, como muestra la Secretaria de Estado de Igualdad y contra la violencia de género y la Delegación del Gobierno contra la violencia de género del Ministerio de Igualdad (2023), donde a fecha 06 de marzo de este año se registran 49 mujeres asesinadas y 14 huérfanos/as menores de 18 años en el año 2022. Además, existen encuestas a nivel nacional donde destacamos La Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2019). Esta Macroencuesta aporta porcentajes detallados sobre los tipos de violencia que nos permiten conocer la dimensión del problema.

Con respecto al ámbito universitario, resulta necesario el estudio de la violencia de género en la universidad, siendo este un espacio de difusión y formación de pensamientos e ideologías en este ámbito (Castells, 2001). Existen estudios realizados para conocer la percepción sobre la violencia de género, podemos destacar el estudio de León y Aizpurúa (2020), donde encontraron que situarse más a la derecha ideológicamente predice actitudes más sexistas tanto en hombres como en mujeres. Además, se ha constatado que la violencia de género es una realidad existente dentro del ámbito universitario (Larena y Molina, 2010). En este sentido, podemos destacar un estudio sobre violencia y acoso sexual realizado dentro de la Universidade da Coruña (López *et al.*, 2022). En él han encontrado que el acoso sexual se da en un 5% en el contexto de la universidad. Además, aprecian que un 29% del estudiantado no sabe si la universidad tiene un compromiso claro contra la violencia de género.

MÉTODOLÓGÍA

La investigación que se presenta es de corte cuantitativo con el cuestionario como instrumento de recogida de información. Para ello, se diseñó una encuesta en formato digital, a través de la aplicación Google Forms.

Los objetivos de este trabajo se concretan en:

- 1º) Conocer la percepción del estudiantado de la FCCDEF de la Universidad de A Coruña (UDC) sobre violencia de género.
- 2º) Analizar las diferencias en función del género.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Muestra. Participaron un total de 172 estudiantes de los diferentes cursos de la titulación de Grado en CCAFYD de la FCCDEF de la UDC durante el curso académico 2021/2022.

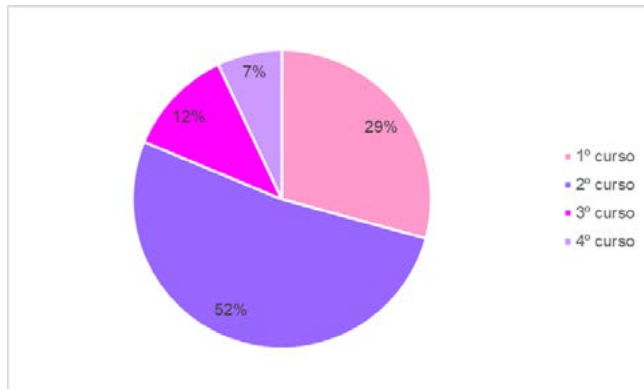
Instrumento de recogida de información. Se ha elaborado un cuestionario ad hoc, para recoger la información para dar respuesta a los objetivos. Dicho cuestionario cuenta con un primer apartado de datos de identificación y 3 bloques más con contenidos referidos a la violencia de género que incluyen una serie de afirmaciones sobre las que se deben posicionarse en una escala tipo Likert (1 "nada de acuerdo" o "ninguna violencia" - 5 "totalmente de acuerdo" o "muchísima violencia"). Para esta comunicación se utiliza los resultados del Bloque 2, dedicado a averiguar los conocimientos sobre violencia de género en general, y, del Bloque 4, sobre violencia de género y deporte. Con posterioridad, dado el carácter de este estudio, analizaremos las respuestas aportadas a los diferentes ítems analizando las diferencias en función del género.

Análisis. Primero, analizamos la distribución de la muestra, que presenta una distribución no normal tras realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < 0,001$). Por ello nos hemos decantado por la utilización de pruebas no paramétricas. Como en un primer momento se hace un análisis descriptivo, mostramos los datos: media y desviación típica. Empleamos la Prueba U de Mann-Whitney para conocer si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres. Se toma un intervalo de confianza del 95% en las inferencias sobre la media. El tratamiento y análisis de los datos se ha efectuado mediante el programa estadístico SPSS 28 para Windows.

RESULTADOS

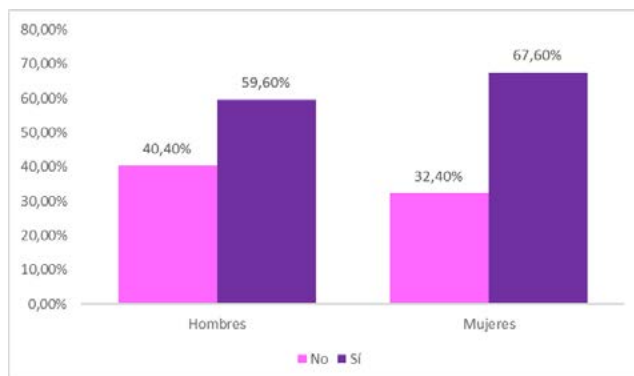
La muestra está formada por 172 estudiantes, donde un 39,53 % de las respuestas son dadas por mujeres y un 60,47% por hombres. Respecto al curso, tal y como se ve en la Figura 1, la mayoría de las personas participantes son de 2º curso.

Figura 1. Porcentajes de la muestra con respecto al curso en el que se encuentran



El conocimiento sobre el teléfono de atención a las víctimas de violencia de género, presenta una distribución irregular en función del género. Un 36,4% del estudiantado desconoce este número de teléfono. Respecto al género, tal y como se observa en la Figura 2, se observa mucho desconocimiento del número de atención, siendo superior el desconocimiento en hombres.

Figura 2. Porcentaje de conocimiento al número de atención a las víctimas en función del género



ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Para dar resposta al primer objetivo, consistente en conocer la percepción del estudiantado de FCC-DEF de la Universidad de A Coruña (UDC) sobre violencia de género, se analizaron el bloque 2 como quedo dicho anteriormente. Este bloque contempla los ítems que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Percepción de los y las estudiantes sobre la violencia de género

Dimensión	Ítems	General		Género				U de Mann-Whitney (p)
		M	DT	Hombres		Mujeres		
				M	DT	M	DT	
Conocimiento sobre violencia de género	Conformidad con la siguiente definición de violencia de género: "Conductas de violencia que se producen como manifestación de la discriminación, la desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres"	3,77	1,20	3,62	1,23	4	1,20	p<0,04
Percepción de violencia en la sociedad	Percepción de violencia de género en la sociedad	3,70	0,89	3,43	0,83	4,10	0,81	p<0,01
	Grado de violencia que percibes en la sociedad con respecto a la violencia física	3,29	0,97	3,13	0,96	3,53	0,94	p=0,011
	Grado de violencia que percibes en la sociedad con respecto a la violencia sexual	3,59	0,98	3,32	0,90	4	0,95	p<0,001
	Existen suficientes iniciativas gubernamentales para eliminar la violencia de género	2,27	0,94	2,49	1,02	1,94	0,69	p<0,001
	Los casos de violencia de género que no se denuncian son muchos	4,30	0,94	4,13	0,96	4,56	0,84	p<0,001

Implicación del estudiantado	Como definirías tu implicación en la lucha contra la violencia de género	3,15	0,70	3,02	0,68	3,35	0,68	p=0,004
Violencia de género dentro de nuestro campo profesional y formación	La prevención de la violencia de género debería tener más presencia en la formación de Grado en CCAFD	4,29	1,02	3,99	1,14	4,74	0,54	p<0,001
	El profesional de Educación Física puede intervenir en la prevención de la violencia de género	4,56	0,76	4,44	0,87	4,74	0,51	p=0,025
	El hecho de que el género determine la obtención de un trabajo en el ámbito deportivo es violencia de género	4,06	1,10	3,79	1,17	4,47	0,84	p<0,001

El alumnado percibe que el profesional de EF puede intervenir en la prevención de la violencia de género, y alcanza la media más alta ($M = 4,56$; $dt = 0,758$). Seguido de la percepción de que los casos de violencia de género que no se denuncian son muchos ($M = 4,30$; $dt = 0,936$). El ítem menos valorado hace referencia a que existen suficientes iniciativas gubernamentales para eliminar la violencia de género ($M = 2,27$; $dt = 0,943$), pero como se puede observar la media sigue siendo bastante alta para el posible valor esperado.

Con medias intermedias encontramos los siguientes resultados. Los y las estudiantes entienden que es inaceptable que el género determine un trabajo en el ámbito deportivo, además muestran una elevada implicación en la lucha contra la violencia de género. También perciben violencia física y sexual en la sociedad actual y tienen clara la definición de violencia de género.

Para dar respuesta al segundo objetivo, hemos dividido la muestra por género, tal y como se observa en la Tabla 1. Todas las diferencias entre género han sido significativas, lo cual nos indica que el alumnado de la FCCDEF tiene una percepción muy alta de esta problemática, pero que difiere significativamente entre hombres y mujeres. Podemos destacar las diferencias en el ítem sobre la prevención de violencia de género dentro de nuestra titulación (diferencia de 0,75 puntos entre hombres y mujeres), y sobre

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

el grado de violencia de carácter sexual que se percibe en la sociedad (diferencia de 0,68 puntos entre hombres y mujeres). Sin embargo, el ítem con la respuesta media más similar entre géneros es el referido a que el profesional de Educación Física puede intervenir en la prevención de la violencia de género (diferencia de 0,3 puntos), con un valor muy elevado para los dos géneros, próximo al 5.

Estos resultados nos dan a entender que la percepción de violencia es diferente entre géneros. Se muestran muy de acuerdo en que el profesional de EF puede intervenir para la prevención de la violencia de género, pero hay un desajuste con los datos recogidos en el ítem sobre la necesidad de incluir formación en el Grado. Las mujeres tienen una media de 4,74 puntos en los dos ítems, mientras que los hombres manifiestan una diferencia de casi medio punto entre los mismos.

CONCLUSIONES

La violencia de género es una problemática que presenta nuestra sociedad, y que está en un proceso de abordaje y prevención. En este análisis hemos buscado conocer la percepción del estudiantado de la FCCDEF sobre violencia de género y analizar las diferencias entre géneros.

Como conclusión, en función de las respuestas, 1 de cada 3 desconoce el número de atención a las víctimas de violencia de género. Además, se presentan diferencias significativas entre géneros en las preguntas sobre percepción de la violencia. Identifican de forma elevada la violencia de género en la sociedad y detectan más violencia de carácter sexual que violencia física. Además, opinan que deberían existir más iniciativas gubernamentales para eliminar la violencia de género y consideran que muchos casos no se denuncian. Manifiestan una implicación media-alta en la lucha contra la violencia de género.

En referencia con la violencia de género en el deporte, piensan que la prevención de la violencia de género debería tener más presencia en los estudios del Grado en CCAFD. Consideran que el profesional de EF puede intervenir para prevenir la violencia de género, y que la discriminación por género para obtener un trabajo en el ámbito deportivo también es violencia.

Como conclusión general, se encuentran muy sensibilizados sobre el tema, tienen conocimientos sobre el mismo y reconocen la necesidad de intervenir como profesionales en la prevención de la violencia de género.

Se reconoce la necesidad de investigar en mayor profundidad el tema, incrementar la muestra y emplear pruebas paramétricas. De esta forma también podremos encontrar el porqué de las diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de la violencia de género en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

Baissón, C., y Inglada, L. (2017). "Estudio estadístico sobre violencia de género". *Pensamiento matemático*, Vol. 7, nº 1, (107-127). Consultado: 09/04/2023. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000067>

Castells, M. (2001). Universities as dynamic systems of contradictory functions. *Challenges of globalisation. South African debates with manuel castells*. 206-223. <https://zenodo.org/record/1067379#.ZEpdq87P28k>

Cerezo, A., y Izco, M. (2021). "Análisis de las fuentes de datos estadísticos oficiales en materia de violencia de género en España". *Revista Española de Investigación Criminológica*, Vol. 19, nº 2. Consultado: 09/04/2023. <https://doi.org/10.46381/reic.v19i2.503>

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2019). "Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019". Consultado: 09/04/2023. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf

Larena, R., y Molina, S. (2010). Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, Vol. 1, nº2, (202-219). Consultado: 27/04/2023: <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v1i2.911>

León, C. M., y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, Vol. 23, nº1, (275-296). Consultado: 27/04/2023. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/194294>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004). Jefatura del Estado. Consultado: 05/05/2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

López, C., Abad, M. J., y Neira, A. M. (2022). Estudo sobre a violencia e acoso sexual na Universidade da Coruña. *Universidade da Coruña. Servizo de Publicacións*. Consultado: 30/04/2023.

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/29477/Lopez_Villar_Cristina_2022_Estudo_sobre_violencia_e_acoso_sexual_UDC.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Consultado: 09/04/2023. <https://www.ohchr.org/es/instrumentsmechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>

Secretaría de Estado de Igualdad y contra la violencia de género y la Delegación del Gobierno contra la violencia de género del Ministerio de Igualdad. (2023). MUJERES VÍCTIMAS MORTALES POR VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA A MANOS DE SUS PAREJAS O EXPAREJAS. DATOS PROVISIONALES. Consultado: 04/05/2023.

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/2023/VMortales_2023_03_06_2.pdf

PERSPECTIVA DE XÉNERO NO TRATAMENTO DE DROGODEPENDENCIAS SEGUNDO O CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO

Augusto Graña, Belen

Departamento de Socioloxía Universitat de Barcelona

baugusgr7@alumnes.ub.edu

Sierra Terrádez, Ernesto

Departamento de Psicoloxía Universitat de Barcelona

ernesto.sierra@formadrog.net

RESUMO

O Programa de Incorporación Personalizado (PIP), procurou flexibilizar as intervencións sociais nas drogodependencias. Este proceso PIP comeza coa detección das áreas deficitarias, continúa coa proposta de accións adaptadas á motivación da persoa, e remata coa consecución das accións proxectadas.

O obxectivo xeral da presente investigación é definir as consecuencias de aplicar a perspectiva de xénero no tratamento das drogodependencias, tomando coma punto de partida o PIP e a etapa socio-temporal. Establécese unha comparativa pre- e post- crise socio-económica do ano 2008, relacionándoa coa recente crise socio-sanitaria da COVID-19.

Aplícase a metodoloxía mixta, contextualizada principalmente na Unidade Asistencial de Drogodependencias (UAD) de Cangas.

Na análise cuantitativa, a mostra total é de 134 persoas usuarias. Créase unha base de datos con SPSS, recollendo a información obtida en cada expediente PIP do programa informático de Xestión de Centros Asistenciais do Servizo Galego de Saúde.

A nivel cualitativo, leváronse a cabo 5 entrevistas semiestructuradas a profesionais expertas do PIP, e unha historia de vida dunha muller usuaria do PIP da UAD de Cangas.

Como conclusións, destaca que as drogodependencias deben tratarse cunha perspectiva feminista, biopsicosocial e de redución de danos. Non atender ás demandas específicas das mulleres, supón exercer violencia institucional sobre as mesmas.

PALABRAS CLAVE: Programa de Incorporación Personalizado, intervención social, drogodependencias, feminismo, violencia machista institucional.

TÍTULO / SUBTÍTULO /APARTADO DO TEXTO: Perspectiva de xénero no tratamento de drogodependencias segundo o contexto socioeconómico. Programa de Incorporación Personalizado.

CONCLUSIÓN

Iniciar un tratamento en drogodependencias parte da propia demanda persoal, recoñecendo que existe unha problemática asociada, e a partir disto, organízase a intervención multidisciplinar en base ó tratamento da mesma. O PIP ademais de apoiar a incorporación social poñendo en valor os procesos personalizados (Portela, 2003), fomenta o empoderamento (Altell, 2018) da persoa por medio do desenvolvemento das súas propias capacidades, potencialidades, estratexias e o uso de recursos, preferentemente normalizados.

O PIP atópase no programa informático de Xestión de Centros Asistenciais (XECEAS), cun apartado específico do mesmo, do Servizo Galego de Saúde (SERGAS). Existen unha serie de criterios comúns e básicos que deben presentar as persoas candidatas a ser incluídas nun PIP. En primeiro lugar, requírese que estea incluída nun programa de tratamento dunha UAD e mostrar algún déficit no eixe social, sexa de índole laboral, de participación social, formativa ou derivada da súa situación xudicial. Non é imprescindible que estea abstinente do consumo de sustancias, isto supón que aplícase a perspectiva de redución de danos, posto que a intervención céntrase en minimizar os danos asociados á drogodependencia e na motivación da propia persoa para mellorar a súa situación social.

En relación cós factores socio-demográficos, entendidos como condicionantes do tratamento en drogodependencias. Tanto a nivel cuantitativo como cualitativo coinciden os resultados obtidos de variables

coma o sexo das persoas usuarias, o número mais elevado de homes supón unha masculinización dos servizos de drogodependencias. Así mesmo, destaca a importancia do núcleo familiar, reflectida a nivel cuantitativo en que os homes contan con máis soporte familiar, e a nivel cualitativo afirmando que o apoio familiar é dos principais condicionantes socioeconómicos que inflúen no tratamento en drogodependencias. Confírmase a gran influencia do contexto social, especialmente no agravamento de problemáticas específicas en períodos de crise social.

Tamén, debido ó predominio masculino percíbese unha invisibilidade das especificidades das mulleres (García-Mina, 2006). En programas especializados coma o PIP, non contemplan os condicionantes de xénero, supón unha violencia machista institucional. Relaciónase có androcentrismo ao reflectir a experiencia masculina coma a norma estatística (Peterson, 2009).

A seguinte conclusión fai referencia á sustancia principal de consumo. Existen diferenzas na sustancia principal de consumo segundo o sexo, xa que atópase que as mulleres principalmente consumen alcohol ou benzodiazepinas. A legalidade destas sustancias pode obstaculizar o recoñecemento da drogodependencia e, consecuentemente, o inicio do seu tratamento. Mentres que o predominio de homes e as principais sustancias de consumo detectadas, pódense asociar a roles de xénero masculinos como son as condutas de risco asociadas ao consumo de sustancias estupefacientes (Martínez, 2010).

A continuación, conclúese que no PIP non existe unha intervención diferenciada segundo o xénero da persoa usuaria. Isto pódese observar a nivel cuantitativo en que as variables propias do PIP non permite diferenciar o sexo da persoa usuaria, ou que nas accións proxectadas/logradas non

existen recursos específicos para mulleres. Ademais, non existe a posibilidade de introduci-lo pola profesional, por mor de que estes campos do PIP son pechados. Na análise cualitativa, reflíctese con maior detalle as dificultades das Traballadoras Sociais (TS), ata o punto de non poder obter os datos das persoas usuarias do PIP desagregados en función do sexo e ter que englobar noutras accións todas aquelas derivacións a recursos específicos para as mulleres, como son as casas de acollida para mulleres maltratadas ou os Centros de Información para a Muller.

Seguidamente, no referido á intervención social en drogodependencias. Pódese sinalar que aplicar a perspectiva de xénero está directamente influenciada polos recursos materiais e formativos cos que contan as profesionais. Principalmente, isto obsérvase cos datos obtidos a nivel cualitativo, na que a falta de formación ás profesionais conta como a principal dificultade para aplicar a perspectiva feminista a nivel biopsicosocial.

Con todo, tamén sinálase que no funcionamento dos recursos de tratamento de drogodependencias non está contemplada a perspectiva de xénero, tanto a nivel de horarios de atención que se compatibilicen co coidado de menores ou persoas maiores, como nas distintas modalidades de tratamento que aborden as especificidades dos diferentes roles de xénero. No que se refire aos recursos materiais e formativos específicos na perspectiva de xénero, mesmo delegase a responsabilidade ás TS por ser a figura referente do PIP nas diferentes UADs.

Dito isto, resulta importante subliñar que é indispensable no marco da intervención situarse, sobre todo, coma seres sociais influídos polos procesos de socialización que teñen efectos determinantes sobre a nosa identidade de xénero, e sobre outras identidades que constitúen a complexa realidade persoal. Todo isto, incide directamente en que se poidan ver reforzados os roles de xénero nas persoas usuarias incluídas no tratamento de drogodependencias. Tampouco se está a aplicar a perspectiva de xénero a nivel masculino, a pesar de existir un predominio de homes no tratamento de drogodependencias con problemáticas xudiciais que poden asociarse a diversos roles de xénero (Altell, 2016).

Finalmente, destaca que a intervención profesional no ámbito de drogodependencias precisa dunha continua actualización e avaliación de ferramentas coma o PIP. A nivel cuantitativo isto obsérvase na imposibilidade de introducir as novas necesidades detectadas polas profesionais nas variables propias do programa. Cabe destacar, a unanimidade nas entrevistas semiestructuradas realizadas ás profesionais sobre a necesidade de actualizar, avaliar e modificar aspectos concretos do PIP. A falta de atención dos organismos competentes para atender as necesidades das profesionais e os recursos de drogodependencias, dificultan a intervención biopsicosocial (Borrell, 2002) e, especialmente, na intervención social xa que a través dela detéctase a aparición de novas necesidades e abórdanse con especial urxencia nas crises socioeconómicas. Non obstante, obsérvase que ante a falta de investimento volve a reducirse o tratamento terapéutico a unha perspectiva biomédica (Pujal, 2020).

O tratamento das drogodependencias, precisa dunha actualización urxente para previr que se agraven situacións que xa na actualidade son de risco. Así mesmo, é básico fortalecer e avaliar ferramentas sociais específicas (Cantos, 2015) coma o PIP. Con todo, nas últimas modificacións, existe a tendencia contraria por parte da Subdirección Xeral de sistemas e tecnoloxías da información centro de servizos tecnolóxicos do SERGAS, coma pode observarse no "Manual de usuario XECEAS", publicado no 2014, onde redúcese o PIP coma ferramenta específica do TS no ámbito das drogodependencias, e refórzase o programa informático sanitario IANUS, virando de novo cara unha perspectiva biomédica.

A incerteza do contexto pode condicionar a propia intervención do TS no ámbito das drogodependencias, polo que é preciso reforzar os equipos e os recursos. De tal xeito, proporcionar unha atención de calidade que permita asumir a nivel técnico o tratamento da drogodependencia e os danos asociados á mesma. Establecendo este punto de partida, a perspectiva de xénero é o eixo transversal co que emendar as desigualdades sociais en contextos de crise coma a actual, tanto a nivel social, sanitaria e económica; e que agravan aínda máis as problemáticas que caracterizan ás drogodependencias.

No ámbito da intervención social en relación co fenómeno do consumo de sustancias, a cuestión da vulnerabilidade social e de discriminación estrutural, determinan o lugar que ocupan as persoas e as oportunidades ás que teñen acceso. Neste sentido, a invisibilidade das mulleres no tratamento de drogodependencias e os recursos especializados, supón un aumento da estigmatización das mulleres consumidoras de sustancias (Roig, 2019). A historia de vida da usuaria PIP, exemplifica o percorrido da violencia física á que estivo sometida por unha exparella, e que lonxe de acompañala cara á súa recuperación, agravouse por mor da violencia machista institucional.

Finalmente, para ilustrar e visibilizar de primeira man todo o anteriormente exposto, remátase cun fragmento da historia de vida da usuaria PIP: *"Deixei ó meu marido por malos tratos, o meu marido era consumidor pero eu non o sabía [...] Cando deixei ós nenos, el invitoume para que me tranquilizara, e foi cando a probei por primeira vez. Entón, era a miña evasión, cando me drogaba quedábame relaxada todo o día. Eu sempre intentaba a partir do traballo pois estar ben (ton de voz firme), ou sexa facer unha vida normal coma calquera persoa ¿non? Fóra da droga [...]. Agora, que teño unha enfermidade, por non ter cabeza ¿non? Que non tes medios económicos para vivir, para ter unha vivenda, que non a teño. Teño que durmir na rúa ou teño que durmir en caixeiros, na cuneta, nunha esquina, en calquera lado; e vén a xente e cóspenche, insúltanche ¿sabes? Estás propensa a todo, porque aparte como estás na rúa durmindo, que es o peor, chámante puta, chámante de todo e o final non é só iso, é que tes pouco, e aínda por riba agrídenche e róubanche coma me fixeron a min".*

BIBLIOGRAFÍA

Altell Albajes, G. (2018). *L'empoderament com a estratègia de transformació política i social*.

Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, abril 2018, n. 212, p. 71-82. ISSN 0212-7210.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Altell, G., Tudela, M., Martínez, P., González, I., Rivero, V. (2016), *Hombres, Mujeres y Drogodependencias. Explicación social de las diferencias de género en el consumo problemático de drogas*. Departamento de Investigación, Innovación y Desarrollo. Fundación Atenea.

Arana Berastegi, X. & Germán Mancebo, I. (2005) *Las personas usuarias de drogas especialmente vulnerables y los derechos humanos: personas usuarias con patología dual y mujeres usuarias de drogas*. EGUZKILORE Número 19, 169 - 215, San Sebastián.

Borrell, F. (2002) *El modelo Biopsicosocial en evolución*. Med Clin (Barc) 119 (5), 175-179.

Cantos, R. (2015) *Incorporación de la perspectiva de género en la planificación sobre drogodependencias. Diagnóstico y recomendaciones*. Fundación Atenea.

European Union's JUST DRUGS Programme. *INTERLEAVE - Research Report. Women who use drugs facing Gender-Based Violence in Europe*.

Fontenla, M. (2007) ¿Qué es el patriarcado? Diccionario de Estudios de Género y Feminismos, Biblos, Buenos Aires.

García-Mina, A. y Carrasco, M. J. (2006), *Diferencias de género en el uso de las drogas (Vol.7)*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, p. 140.

Gilchrist, G., Blazquez, A., Pons, A., Coronado, M., Colom, J., Torrens, M. (2012) *Barreres per a l'accés al tractament, segons el gènere, entre consumidors de substàncies que no busquen ni reben tractament. Un treball tècnic*. Departament de Salut. Generalitat de Catalunya.

Ínsua, H.; Mariño, A.; Morán, J.; Núñez Pérez, A.; Orqueira, C.; Penedo, A.; Portela Freire, M. (2003, septiembre) Comunicación presentada: *O Programa de Incorporación Personalizado: PIP. O Grove - AToxa*.

Lei 2/1996, do 8 de maio, de Galicia sobre drogas. Diario Oficial de Galicia, 100, de 22 de mayo de 1996.

Martínez, P. (2009) *Investigació sobre la intervenció en drogodependències i maltractaments en dones a les xarxes d'Atenció*. Unión de Asociaciones y Entidades de Atención al Drogodependiente (UNAD).

Martínez, P. (2010) *Investigación sobre las dificultades en el acceso al tratamiento y carencias en la intervención con mujeres drogodependientes en los centros de UNAD*. Unión de Asociaciones y Entidades de Atención al Drogodependiente (UNAD).

Ministerio de Sanidad y Política Social. *Estrategia Nacional sobre Drogas 2017-2024*; Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2019). *Informe Europeo sobre Drogas 2019: Tendencias y novedades*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Oficina do Comisionado do Plan de Galicia sobre Drogas. (2003) *Catálogo de Programas Asistenciais*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade.

Ortiz, P. & Clavero, E. (2014) *Estilos de consumo de sustancias adictivas en función del género. Una aproximación desde el análisis de discurso*. Acta sociológica núm. 63, mayo-agosto de 2014, pp. 121-144.

Peterson, E. (2009). "Género y Estado de Bienestar en las políticas españolas". *Asparkia*, nº 20, pp. 35-57.

Portela Freire, M. (2003). *Programa de Incorporación Personalizado*. Colección Drogodependencias: Xunta de Galicia.

Portela Freire, M. (2011) *Evolución de la Unidad Asistencial de Drogodependencias*. Comunicación presentada al: XXV Aniversario da Unidade Asistencial de Drogodependencias do Concello de Cangas 1986-2011. Cangas do Morrazo.

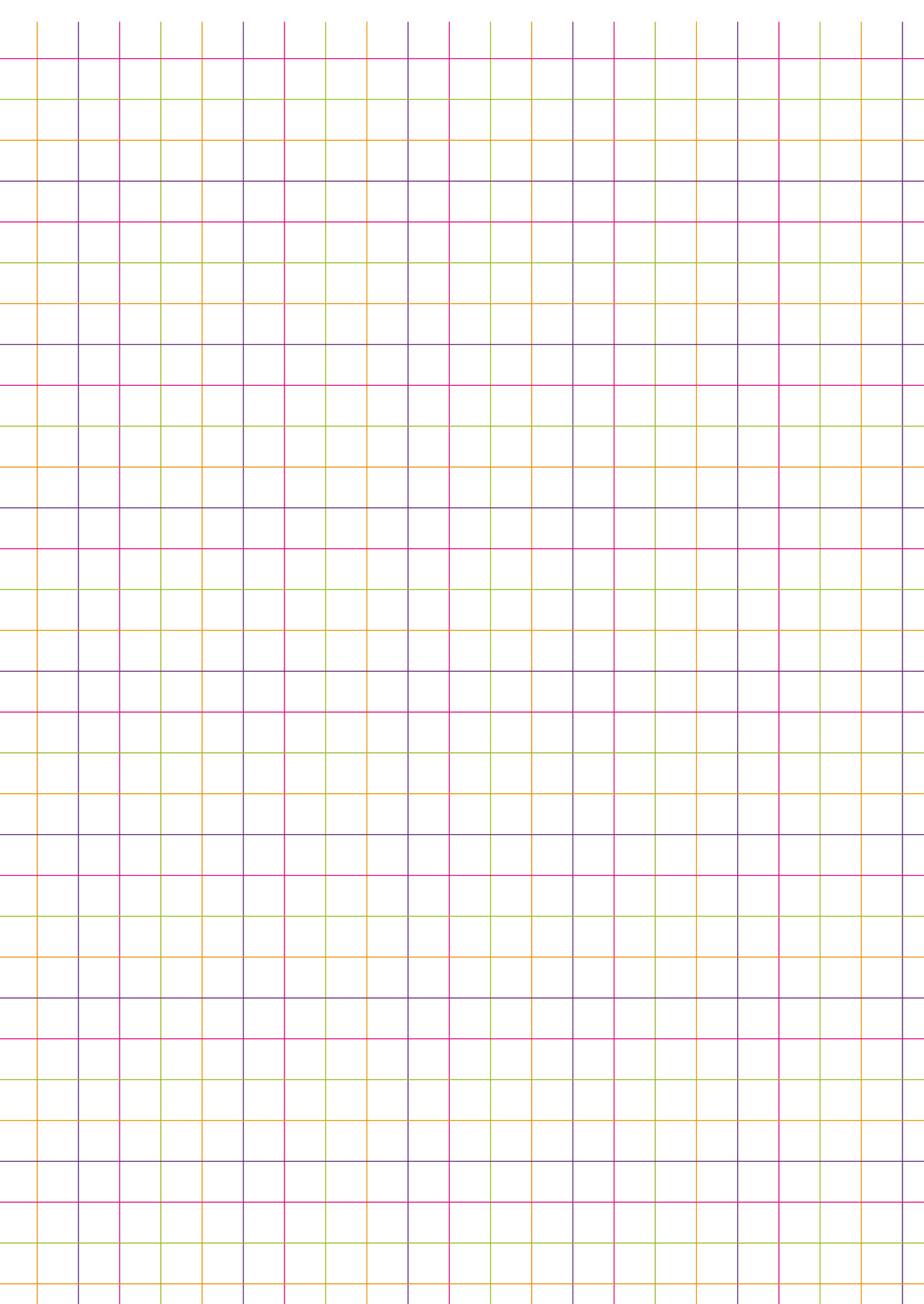
Pujal i Llobart, M., Calatayud, M., & Amigot, P. (2020). *Subjetividad, desigualdad social y malestares de género: una relectura del DSM-V*. *Revista Internacional De Sociología*, 78(2), e155.

Roig Forteza, A. (2019) *METZINERES: sheltering and empowering women who use drugs, survivors of violence. Context and Description Vulnerabilities Faced by Women Who Use Drugs*.

Ruiz-Olivares, R; Chulkova, M. (2016) *Intervención psicológica en mujeres drogodependientes: una revisión teórica*. Universidad de Córdoba.

Sánchez Pardo, L. (2009) *Guía informativa: drogas e xénero*. Plan de atención integral á saúde da muller de Galicia. Consellería de Saúde da Xunta de Galicia. Secretaría General de Sanidad (2007) *Guía sobre Drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Solomon, B. B. (2008). *Empowerment: Social work in oppressed communities*.



MAPA DE LOCALIZACIÓN DE LAS MUJERES MAYORES DE 65 AÑOS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Ferrás Sexto, Carlos

Departamento de Xeografía

Universidade de Santiago de Compostela

carlos.ferras@usc.es

Ginzo Villamayor, María José

Departamento de Estatística, Análise Matemática e Optimización

Universidade de Santiago de Compostela

mariajose.ginzo@usc.es

García Vázquez, Yolanda

Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa

Universidade de Vigo

mariayolanda.garcia@uvigo.gal

RESUMO

Se sabe poco sobre el abuso y la violencia contra las mujeres mayores, así como sobre las estrategias de prevención e intervención. Presentamos los resultados de una investigación que tiene como objetivo la elaboración del Mapa de Localización de las mujeres mayores víctimas de violencia de género, analizando su distribución territorial en el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Galicia, España, y su relación con variables ambientales, sociales y territoriales. Los resultados de nuestra investigación sobre la localización y distribución de las tasas de mujeres mayores víctimas de violencia de género ponen en evidencia su relación directa con la baja densidad demográfica, el envejecimiento y la dependencia asociada con algún tipo de discapacidad. El mapeo resultante puede facilitar la ordenación territorial de los servicios sociales y sanitarios dirigidos a las mujeres mayores del medio rural. Permite delimitar áreas de intervención a nivel territorial, diferenciando aquellos municipios de mayor y menor prevalencia.

PALABRAS CLAVE: Mujeres mayores, violencia de género, cartografía, planificación territorial, servicios sociales.

INTRODUCCIÓN

Las desigualdades de género a lo largo de la vida a menudo hacen que las mujeres sean más vulnerables a la violencia, al abuso y a la pobreza en la vejez que los hombres (Moon Choi *et al.*, 2016). Son mujeres que sufren un estigma interseccional, que es un atributo desacreditador que las coloca en situación de inferioridad y les genera vergüenza e insatisfacción, es un estigma que en mujeres mayores se refiere a la combinación entre prejuicios hacia la edad, género y sexualidad (Cailin Crockett *et al.*, 2018).

Las mujeres mayores viven sin haber recibido atención o ser conscientes del abuso y violencia que reciben por parte de sus parejas actuales o pasadas (World Health Organization, 2013). Se sabe poco sobre el abuso y la violencia contra estas mujeres mayores, así como sobre las estrategias de prevención e intervención basadas en investigaciones previas (Hannah Bows, 2018). El desarrollo de intervenciones de prevención efectivas y culturalmente apropiadas para las mujeres mayores que sufren abusos sexuales requiere una comprensión más matizada de la dinámica de los valores culturales y también socio-territoriales del tipo rural y/o urbano.

La violencia de género (VG de ahora en adelante) que sufren las mujeres mayores se califica como invisible porque está oculta (Heidari Shirin, 2016; Bridge Sleap, 2017) y no existen servicios de atención social específicos para ellas, a pesar de haber sido víctimas durante su vida (María del Carmen Meneses Falcón *et al.*, 2018). En España, el 40% de las mujeres maltratadas de esa edad han sufrido violencia por parte de su pareja o expareja durante más de 40 años y el 27%, de 20 a 30 años. En España se producen importantes diferencias en la VG en relación con la edad, se afirma que las mujeres de 65 y más años han recurrido a los servicios formales de apoyo en menor medida que las mujeres con menos edad y que hablan con las personas de su entorno sobre la violencia sufrida en menor medida que otras mujeres. Las mujeres mayores no solo piden menos ayuda, sino que tienen más dificultad para reconocer la violencia, no saber dónde pedir ayuda, o sentir que no hay salida a su situación (Ministerio de Igualdad, 2019).

En el presente artículo presentamos los resultados de una investigación que tiene como objetivo la elaboración del Mapa de Localización de las mujeres mayores víctimas de VG, analizando su distribución

territorial en el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Galicia, España, y su relación con variables ambientales, sociales y territoriales. Con este mapa queremos aportar datos empíricos y resultados de investigación que ayuden y/o faciliten en la planificación territorial de los servicios sociales dirigidos a las mujeres mayores víctimas de VG.

MATERIALES Y MÉTODOS

Los datos sociales y demográficos utilizados proceden del Padrón Municipal de Habitantes del año 2021, que es el registro continuo de la población española, disponibles en los organismos oficiales estadísticos, y de las estadísticas oficiales del Consejo General de Poder Judicial del Ministerio de Justicia del Gobierno de España.

Partimos del hecho de que no existen datos en los registros oficiales sobre mujeres mayores que sufren VG ni sobre su localización y distribución geográfica. Hemos consultado los registros de denuncias por VG recogidos en las estadísticas del Ministerio de Justicia, los registros de solicitud de ayuda en los servicios sociales municipales a partir de la consulta del Sistema de Información Unificado de los Servicios Sociales (SIUSS) y los registros de solicitud de ayuda de los Centros de Atención a la Mujer (CIM), en todos ellos los datos recogidos son muy escasos y no permiten análisis estadísticos. Hemos podido comprobar que, en España, efectivamente ante la falta de datos, estamos ante un tipo de VG oculta, coincidiendo plenamente con la afirmación al respecto de Bridget Slep (2017) al considerar la violencia de género sobre mujeres de edades avanzadas como un tipo de “violencia invisible”.

Para la producción de datos espaciales que nos permitiesen analizar la localización y distribución de dichas mujeres, seguimos un proceso de inferencia estadística:

1. Partimos del dato general de que en España en 2019 el 23,4% de las mujeres mayores de 65 años sufrieron o sufren VG por parte de sus parejas actuales o pasadas. Dicho dato está calculado a partir de los resultados obtenidos en la macroencuesta sobre VG que anualmente se realiza en España (Ministerio de Igualdad, 2019). Es una encuesta directa a 10000 mujeres españolas realiza por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y el Ministerio de Igualdad del Gobierno Español. Dicha encuesta sigue criterios de selección de la muestra a nivel territorial con una estratificación proporcional por grupos de edad y tamaño demográfico de los municipios a nivel de todo el territorio español.

2. Obtuvimos los datos del número total de mujeres mayores de 64 años a nivel municipal en el 2021, a partir de los registros de composición de la población por edades recogidos en el Padrón Municipal de Habitantes; y procedimos con el cálculo del porcentaje de mujeres mayores de 64 años que estimamos son o han sido víctimas de VG; calculando el 23,4% sobre el total de mujeres mayores residentes en cada municipio.
3. Calculamos a nivel municipal la Tasa de Mujeres Mayores víctimas de VG por parte de su pareja actual o pasada a lo largo de su vida: $TMMvvg = \text{Número de mujeres mayores de 64 años víctimas de VG por parte de su pareja actual o pasada a lo largo de su vida} * 1000 / \text{población total}$.
4. Los datos desagregados a nivel municipal fueron cartografiados a partir de un Sistema de Información Geográfica con el software estadístico R. Procedimos con el tratamiento estadístico espacial, con un análisis estadístico de los intervalos intercuartílicos y con su representación cartográfica.
5. Para cada intervalo intercuartílico procedimos a calcular indicadores e índices sociales y demográficos. Por una parte, aquellos referidos al volumen de población total, densidad demográfica ($\text{Hab.} / \text{Km}^2$), número de municipios, número total de mujeres, número de mujeres mayores de 64 años, población joven menor de 16 años, población mayor de 64 años y al número de habitantes extranjeros; y, por otra parte, indicadores referidos al número de actuaciones de protección social y al número de denuncias por VG.
6. Utilizamos la autocorrelación I Moran y el p-valor para distribución espacial de las variables analizadas, y la representación gráfica a escala logarítmica de la relación entre densidad demográfica y TMMvvg a nivel municipal.

RESULTADOS

Hemos desarrollado un análisis intercuartílico de la Tasa de Mujeres Mayores de 64 años víctimas de VG por municipios. Los 313 municipios de Galicia los hemos ordenado en cuartiles a partir de los va-

lores de las Tasa de Mujeres Mayores de 64 años víctimas de VG por parte de su pareja actual o pasada (TMMvvg). Los grupos intercuartílicos Q2, Q3 y Q4 tienen 78 municipios cada uno, y el Q1 tiene 79.

La cartografía comparada de las figuras Mapas 1 y 2 permiten observar la distribución espacial de la TMMvvg y las variables analizadas; observamos que son los municipios más urbanos, densamente poblados (por encima del Q3 en densidad) y menos envejecidos del occidente de Galicia los que presentan las TMMvvg más bajas, localizándose las más altas en los municipios rurales con menos población, muy envejecidos y con mucha población dependiente. Son precisamente los municipios del interior de Galicia, sobre todo de las provincias de Lugo y Ourense, las que engloban amplias áreas territoriales con los valores Q4 de TMMvvg más altos. Los municipios con valores intermedios Q2 y Q3 se localizan y distribuyen a modo de transición espacial entre las áreas de mayor y menor incidencia de la TMMvvg.

Por su parte, en cuanto a los resultados del análisis estadístico descriptivo, estos confirman que la TMMvvg es menor en los municipios de mayor tamaño demográfico que en los menores, se produce un progresivo incremento de la TMMvvg entre el cuartil Q1: (mean: 29,27, SD = 3,91 IQR = 4,77) y el Q4: (mean: 58,55 SD = 6,00 IQR = 7,41). Los municipios Q1 son los más urbanizados y con un promedio de habitantes más elevado (20088), frente a los municipios Q4 que son los más rurales y con menos habitantes promedio (1532). Esta tendencia de progresivo descenso de los valores de la TMMvvg desde los municipios más poblados y urbanizados a los menos poblados y rurales se mantiene en las variables de la densidad de población (Q1: mean: 335,49 SD = 351,61 IQR = 336,70; Q4: mean: 20,08 SD = 11,52 IQR = 14,18).

La TMMvvg aumenta con la dependencia y el envejecimiento. Los municipios más urbanos y con mayor densidad demográfica tienen más población joven y menos dependiente; es decir los municipios con mayor población y más urbanos tienen menores TMMvvg que los menos poblados y rurales. Dependencia: Q1: mean: 54,64 SD = 4,92 IQR = 6,91; Q4: mean: 97,58 SD 12,16 IQR: 15,13 y lo mismo se observa respecto del envejecimiento: Q1: mean: 134,14 SD = 35,35 IQR = 40,47; Q4: mean: 681,59 SD = 202,64 IQR = 270,75.

En cuanto a la feminización en la estructura demográfica, no observamos diferencias en la TMMvvg entre los municipios urbanos y rurales; las mujeres predominan tanto en los municipios Q1 como Q4 con valores del 51,80 y el 50,71% respectivamente de su población total. Sin embargo, si observamos los datos de la TMMvvg en relación con el porcentaje de mujeres mayores de 64 años se evidencia las diferencias urbano-rurales, los municipios urbanos Q1 tienen un promedio de 24,56% y los municipios Q4 un promedio de 49,63% de población femenina con más de 64 años, lo que determina su mayor TMMvvg.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Por otra parte, también hemos observado que la TMMvvg en relación con el número de extranjeros es menor en los municipios Q1, más urbanos y con mayor número de extranjeros, que en los municipios Q4 más rurales y con menos extranjeros (Q1: mean: 3,83 SD = 2,15 IQR = 2,25; Q4: mean: 2,72 SD = 1,72 IQR = 1,79).

En cuanto al número de denuncias por VG observamos que los municipios Q1 más urbanos se destacan con mayor número de denuncias por habitante y con gran diferencia respecto de los municipios Q4 rurales (Q1: mean: 46,57 SD = 16,25 IQR = 25,24; Q4: mean: 33,56 SD = 12,07 IQR = 18,54).

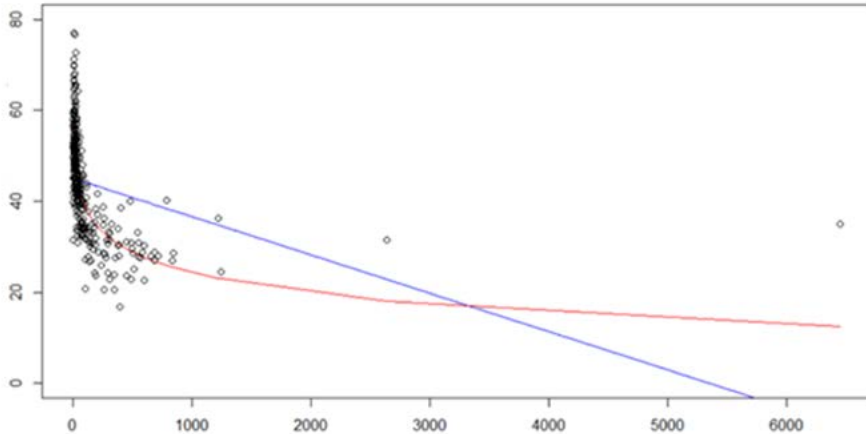
Respecto a las actuaciones de protección social medidas en gasto de dinero público por habitante, los municipios Q1 urbanos tienen resultados inferiores a los municipios Q4 rurales (Q1: 0,12 SD = 0,05 IQR = 0,05; Q4 0,15 SD = 0,08 IQR = 0,07).

Por tanto, los datos evidencian que la VG a mujeres mayores tiene comparativamente una mayor incidencia en los pequeños municipios rurales que en los urbanos, lo cual se asocia a su mayor envejecimiento, feminización en edades avanzadas, mayor presencia de personas socialmente dependientes y baja densidad demográfica. Sin embargo, esta incidencia no se corresponde con los datos de número de denuncias y con los datos de presencia de población extranjera, que son mayores en las áreas urbanas.

Se confirma la relación inversamente proporcional entre la TMMvvg y densidad demográfica. La VG sobre las mujeres mayores aumenta a medida que desciende la densidad demográfica. En la Figura 1 la línea azul es la recta de regresión de la TMMvvg sobre la densidad, es decir, nos permite explicar la TMMvvg en función de la densidad; la línea roja es la recta de regresión de la TMMvvg sobre el logaritmo de la densidad. Desde el punto de vista estadístico el modelo explica que el 55% de la variabilidad de la variable TMMvvg.

Finalmente es importante señalar que la autocorrelación espacial de I Moran y el p-valor evidencian distribución espacial de la TMMvvg (I Moran 0,5404 p-valor 0,0000) y entre la TMMvvg con todas las variables estudiadas, siendo en mayor medida con las variables de número de personas dependientes, porcentaje de mujeres mayores y envejecimiento (ver Figura 2).

Figura 1. Modelo Tasa Mujeres Mayores víctimas de VG y densidad demográfica.



CONCLUSIONES

La localización de la mayor o menor TMMvvg está determinada por el envejecimiento y la dependencia como rasgos dominantes en el análisis demográfico a nivel municipal. Lo que significa que hemos observado que cuanto mayor es el envejecimiento y la dependencia se produce un incremento de la TMMvvg, las cuales son características propias de los municipios rurales más alejados de las ciudades.

También debemos destacar la correlación lineal inversa entre la densidad demográfica y la TMMvvg (-0.31 que si tomamos el logaritmo es -0.74). Constatamos que cuanto menor es la densidad demográfica mayor es la TMMvvg. Si establecemos la relación directa entre espacio rural y baja densidad, se refuerzan los argumentos para proceder con la asociación entre VG, espacios rurales, dependencia y envejecimiento.

En suma, la VG con mujeres mayores está oculta en las estadísticas y tiene mayor prevalencia en las áreas rurales y de baja densidad. Son necesarias intervenciones de prevención e identificación de casos en dichas áreas. Existe un déficit de datos espaciales en las estadísticas oficiales sobre VG, lo que no permite definir políticas de intervención y prevención de la VG a nivel territorial.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Es necesaria la correcta planificación territorial de los servicios sociales de atención a las mujeres mayores víctimas de VG, que permitan orientar recursos técnicos y humanos de forma eficiente hacia aquellos lugares de mayores prevalencias y necesidades de atención social a dichas mujeres mayores. Es necesario abordar el mapeo de la VG para poder planificar las acciones de prevención e intervención social. Consideramos que el enfoque territorial y la cartografía deben estar presentes en la organización de los servicios sociales.

Figura 2 Mapas. Información por municipios (2021). Superior izquierda: Mujeres de más de 64 años; superior derecha: Índice de dependencia global; inferior izquierda: Índice de envejecimiento; e inferior derecha: densidad de población.

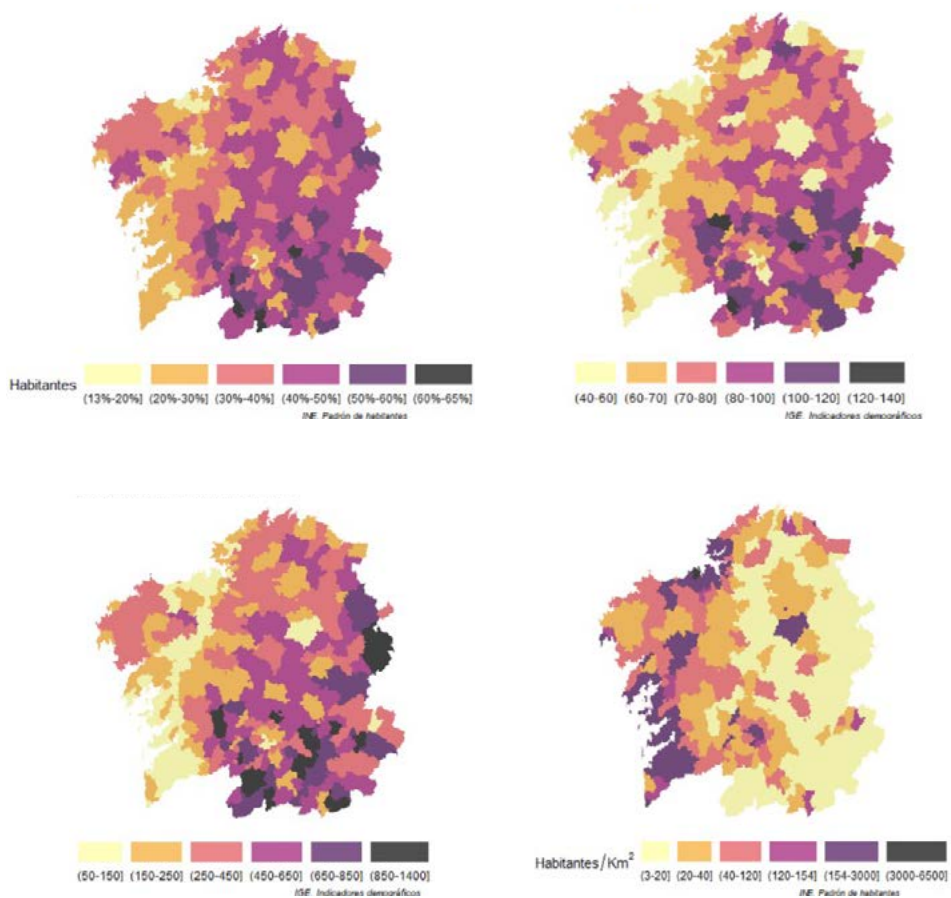
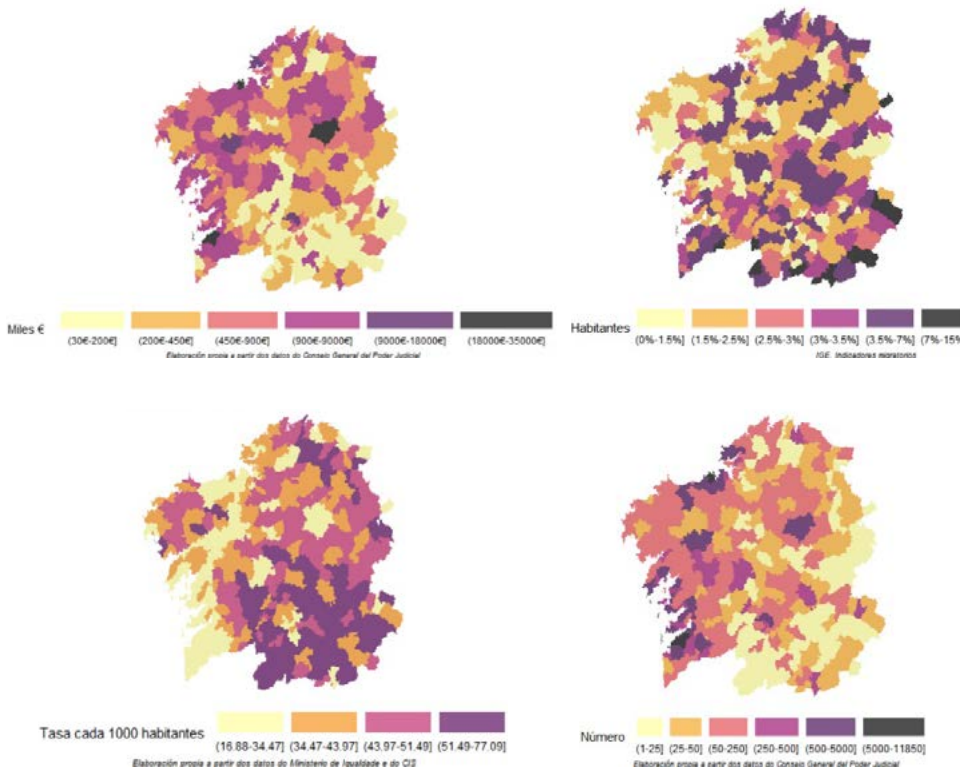


Figura 3 Mapas. Información por municipios (2021). Superior izquierda: Actuaciones de protección y promoción social; superior derecha: % de población extranjera; inferior izquierda: tasa de mujeres +64 años víctimas de VG por parte de su pareja actual o pasada a lo largo de su vida; e inferior derecha: denuncias por VG (período 2009-2021).



BIBLIOGRAFÍA

Bows, Hannah (2018) 'Sexual violence against older people: a review of the empirical literature.', Trauma, violence, and abuse., 19 (5). pp. 567-583.

Bridget Sleaf (2017). Tenemos los mismos derechos. ¿Qué dicen las mujeres adultas mayores sobre su derecho a la no discriminación, a la igualdad, a vivir libres de violencia, abuso y negligencia en la vejez?

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

HelpAge International. Disponible en línea: <https://www.helpage.org/silo/files/tenemos-los-mismos-derechos.pdf> Consultado: 18/04/2023

Cailin Crockett, Bergen Cooper, Bonnie Brandl (2018). Intersectional Stigma and Late-Life Intimate-Partner and Sexual Violence: How Social Workers Can Bolster Safety and Healing for Older Survivors, *The British Journal of Social Work*, Volume 48, Issue 4, Pages 1000-1013, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy049>.

Choi Moon, Brownell Patricia, Moldovan Stefana (2016). International movement to promote human rights of older women with a focus on violence and abuse against older women. *International Social Work*. 2017;60(1):170-181. doi:10.1177/0020872814559562.

Meneses Falcón, María del Carmen, Rúa Vieites, Antonio, Charro Baena, María Belén Uroz, Olivares, Jorge (2018). La violencia de género en la pareja o en la expareja de mujeres mayores de 60 años. Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE, Fundación Luz Casanova, Madrid.

Ministerio de Igualdad (2020). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019. Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género). Madrid. Disponible en línea:

Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género). <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>

Shirin Heidari. (2016) Sexuality and older people: a neglected issue. *Reproductive Health Matters* 24:48, pages 1-5.

World Health Organization. (2013). Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Disponible en línea: <http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/en/> Consultado: 18/04/2023.

LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES MAYORES. UNA DOBLE DISCRIMINACIÓN

Otero Parga, Milagros

Departamento de Derecho Público Especial y de la Empresa

Universidad de Santiago de Compostela

milagros.otero@usc.es

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad en la que es habitual la falta de empatía. Vivimos con prisa, sin atender a las necesidades de los demás y perpetuando formas de conducta, que parecían ya desechadas pero que sin embargo repuntan, convirtiéndose en "algo normal, en lo que siempre se hizo".

La violencia tiene un campo de cultivo muy fructífero en este ambiente. Las consecuencias de la pandemia¹ no han ayudado mucho². Los educadores parece que hemos fracasado en la educación en igualdad y libertad. El *Instituto Nacional de Estadística* arroja datos escalofriantes sobre este extremo³. Gracias a sus estudios de carácter oficial, hemos podido saber que el número de mujeres víctimas de violencia de género aumentó en 2021 en un 3,2%. La tasa fue de 1,4 mujeres agredidas por cada 1.000 contando con las agresiones sufridas por mujeres mayores de 14 años⁴. Estas cifras, que tienen carácter general presentan alguna variación digna de ser resaltada en las mujeres mayores (entendiendo por mayores las que alcanzan edad superior a 65 años). Parece que las fases previas a la madurez total, (entorno a la mayoría de edad) y aquellas otras en las que ésta ya se ha alcanzado y comienza la posible edad de jubilación, son las más peligrosas en cuanto a problemas de discriminación, y violencia se refiere⁵.

¹ Castañeda Rivas, L & Lepin Molina, CH., (coords.), *Violencia familiar y Covid-19*, Ed. Porrúa, México, 2022, especialmente pp. 1-39.

² <https://elpais.com/sociedad/2022-05-10/los-menores-de-18-anos-son-el-grupo-de-edad-en-el-que-mas-crece-la-violencia-machista-mas-agresores-y-mas-victimas.html>. Al parecer y de acuerdo con esta noticia consultada el 26 de abril de 2023, los jóvenes de 18 años representan el grupo de edad en donde crece más la violencia machista.

³ https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDato_s&idp=1254735573206, consultado el 24 de abril de 2023.

⁴ El único dato esperanzador según la misma fuente es que en cambio disminuyo un 0,5% la violencia propiamente doméstica.

⁵ Datos similares arrojan otras comunidades autónomas. Violencia contra mujeres mayores. Interacción del sexismo y del edadismo, Instituto navarro para la igualdad, 2020.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Las mujeres mayores de 65 años que sufren violencia la experimentan en un 75% aproximadamente referida a aspectos psicológicos, por no decir que de ellas el 56% aproximadamente se ve obligada a mantener relaciones sexuales no consentidas por miedo a violencia física dentro del propio matrimonio⁶.

Las mujeres mayores no sólo sufren violencia por parte de sus parejas sino en muchos casos también de sus hijos. El tipo de agresiones es desde luego diferente, pero siempre incrementa la desprotección y el ataque a la dignidad que sufren demasiadas personas a las que la sociedad va a arrinconando, considerándolas "mayores" y por lo tanto inútiles ya⁷.

Y lo peor de esta realidad es que en muchos casos las mismas víctimas "aceptan" su situación porque no ven salida a ella, pues: "¿A dónde van a ir con su edad?"⁸ En realidad "su vida ya se ha desarrollado de esta manera y poco tienen que ofrecer"⁹.

Se produce una aceptación que condena tácita, aún más presente en las víctimas mayores, que no son siempre conscientes de su situación y si lo son temen denunciarla y hasta enfrentarse a ella.

Esto tiene que cambiar. Es necesario ayudar a estas personas, a estas mujeres, a entender que su dignidad no varía con el transcurso de los años. Que su condición de mujer, y de mujer mayor, no puede ser un obstáculo para exigir el respeto que merecen. Y que en todo caso, si debiera producirse algún tipo de variación con los años, nunca debería ser de pérdida de dignidad sino de lo contrario. De aumento de esta, ganado a través de la autoridad de la madurez y de los esfuerzos realizados en bien de la familia.

⁶ Durante un tiempo se defendió que no podía existir violencia física o violación incluso dentro del matrimonio, ya que, si uno de los fines de esta unión era la procreación primero, es decir en edad fértil, y la satisfacción sexual de la pareja en todo momento, no cabía la violación. Afortunadamente esta teoría ya no tiene vigencia en este momento ya que el consentimiento debe ser patente siempre, y es fácilmente comprobable por ambas partes de la pareja sin necesidad de actos externos carentes de sentido.

⁷ García Ibañez, J., Una mirada interseccional sobre violencia de y contra las mujeres mayores, *Oñati- Socio-legal Series*, 5 (2), pp. 547-569.

⁸ Esta situación se agrava porque viene desde lejos. Es muy interesante en este sentido el libro recientemente editado de Pardo Bazán, E.; *El encaje roto, antología de cuentos de violencia contra las mujeres*, Ed. Contraseña, Zaragoza, 2018

⁹ Esta situación se ha convertido en realidad cotidiana. La literatura se ha ocupado de ello en múltiples trabajos. Me gusta, por ejemplo: VV.AA., *Todas: crónica de la violencia contra las mujeres*, Ed. Libros.com, Madrid, 2018. O También Reyes, Dolores., *Cometierra*, Ed. Sigilo, Madrid, 2019.

CAUSAS DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES MAYORES

Existen numerosas causas que contribuyen al incremento de la violencia contra las mujeres mayores. Veamos algunas de ellas:

1. Mantenimiento de esta situación durante años¹⁰. Desgraciadamente observamos que en algunas parejas y en algunas relaciones familiares se ha perpetuado el uso de la violencia psicológica, física y de cualquier otra índole. Esta situación hace que vivir de esta manera se haya aceptado tanto por las víctimas como por los propios agresores como algo "normal y natural", acorde con la propia realidad de las cosas. De modo que para ninguna de las partes implicadas esta realidad supone ni siquiera una llamada de atención a su conciencia. Es simplemente lo mismo que se ha hecho siempre y se vive como algo normal.
2. Utilización de la edad como elemento negativo y contrario a la dignidad de la persona. La edad, que en algunas civilizaciones y culturas era considerada como un signo de autoridad y un rasgo de respeto, parece que se ha convertido ahora en todo lo contrario. Estamos acostumbrados a escuchar frases como "ya no sirves para nada"; olvídate de eso, eres viejo. De nuevo la sociedad normaliza estos comportamientos y quien más sufre es la mujer ya discriminada y sometida a malos tratos.
3. Mantenimiento de roles vitales propios de generaciones anteriores, pero en los que las parejas vivieron desde que se conocieron. La violencia de pareja, especialmente hacia la mujer, se mantuvo como normal o al menos aceptada en unos momentos pretéritos de nuestra historia. Hoy afortunadamente no es así, pero hay muchas parejas (generalmente matrimonios) que fueron educados de este modo y que establecieron su "contrato matrimonial bajo esas premisas". Es muy difícil hacerles cambiar porque ambas partes parecen aceptarlo. El problema a mi juicio está en que parece que muchas de las nuevas generaciones toman ese modelo como regla de vida, de manera que la violencia contra la mujer no cesa, ni siquiera con las nuevas generaciones.
4. La aceptación tácita de la mujer. El ejercicio continuado de la violencia en sus diversas formas sobre la mujer hace que esta entienda su situación como "indis-

¹⁰ V. V.A. A, *El origen de la violencia contra las mujeres mayores*, Ed. Dilema, Madrid, 2010.

cutible". Como algo que está ahí y frente a lo que no se puede luchar. La historia junto con la experiencia nos muestra que eso siempre ha sido así de modo que "por algo será". La consecuencia es una resignación que va minando la propia dignidad de la mujer afectada y que le impide encontrar los mecanismos para salir de esta situación.

5. Falta de medios económicos, de trabajo y de posibilidades de vida. En el sistema de vida en que la mujer cuidaba únicamente de su hogar, de su marido y de sus hijos, ésta no tenía forma de ganarse la vida. Su trabajo no era ni siquiera considerado de modo que, ahora, cuando ya tiene una edad en la que no va a encontrar trabajo fuera de su casa, en el caso de que estuviera preparada para hacerlo, no sabe cómo disponer de medios de vida sin contar con su pareja o marido.
6. Dependencia emocional y psicológica de su marido y de su sistema de vida. Quizá este aspecto sea uno de los más importantes porque conduce a la resignación e incluso a la pérdida de confianza en uno mismo.
7. Miedo a lo novedoso y a la incompreensión por parte de la sociedad y de su propia familia.

Todas estas situaciones y algunas más hacen de la realidad de las mujeres en general, y de las mujeres mayores en particular, que sufren violencia de género, se vuelva insostenible. Nos encontramos ante un grupo de mujeres que forman un colectivo callado, poco visible y en muchos casos resignado, al que la vida poco a poco les va quitando fuerza y ganas de vivir y que por lo mismo tiene más dificultad para comprender su problema y enfrentarse a él¹¹.

Necesitan por tanto mayor ayuda por parte del Estado y del resto de la sociedad¹². En algunos casos esas ayudas vienen de mano del resto de la familia, de los hijos, de amigos; pero en otros desgraciadamente los hijos no sólo no ayudan, sino que ejercen una violencia, producto quizá del efecto "imitación", pero que hunde todavía más la situación de la mujer que se convierte en una persona en verdadero riesgo de exclusión social.

¹¹ La mayoría de las mujeres mayores que sufren violencia de género ocultan esta situación por miedo o vergüenza. https://www.65ymas.com/sociedad/mujeres-mayores-victimas-invisibles-violencia-genero_34201_102.html, consultado el 23 de abril de 2023.

¹² <https://www.msmanuals.com/es-es/hogar/salud-de-las-personas-de-edad-avanzada/maltrato-a-personas-mayores/introducci%C3%B3n-al-maltrato-a-personas-mayores#:~:text=Los%20tipos%20m%C3%A1s%20comun>, consultado el 24 de abril de 2023.

FORMAS DE PREVENIR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES MAYORES. POSIBLES SOLUCIONES

Detectado el problema es preciso ofrecer ahora alguna posible solución. Estas soluciones no son fáciles porque nos encontramos ante un problema muy arraigado dentro de la sociedad y que en muchas ocasiones tiene un índice de aceptación, incluso por las propias víctimas muy alto. De modo que la respuesta debe ser legal, por supuesto, pero también social. Necesitamos cambiar los paradigmas educacionales y relacionales.

Para ello es necesario actuar en varios frentes¹³.

1. En primer lugar, es necesario "empoderar" a las mujeres, en general, y a las mujeres mayores en particular¹⁴. Es preciso que comprendan que su vida no termina por el cumplimiento de años. Que esta situación lejos de ser un lastre para ellas debería ser, por el contrario, la forma mejor de culminar una vida productiva. Debería ser un momento de recogida de frutos y no de aumento de penurias.

Los seres humanos valemos por nuestra propia dignidad que el Estado ni siquiera tiene capacidad de dar o negar, pero sí de proteger, y por lo mismo somos titulares de unos derechos innatos que el Estado debe reconocer y establecer a efectos de proporcionarles una mayor protección.

Pero las primeras personas que deben ser conscientes de su valor como seres humanos son precisamente las mujeres atacadas. Aquellas que se resignan porque ni siquiera son conscientes de su situación, porque tienen miedo, porque no encuentran comprensión ni apoyo en la sociedad ni en su familia, y simplemente porque no saben qué hacer y no tiene fuerza para averiguarlo.

Esa mentalidad debe ser removida. Y para ello es preciso realizar una labor de "vigilancia" sobre los casos que muestran síntomas de maltrato. Síntomas que en muchos casos son físicos pero que en la mayoría son emocionales. La sociedad debe prestar atención.

2. En segundo lugar, y como consecuencia de la situación relatada, debe promoverse una labor de centros de información y de acogida de personas mayores.

¹³ Péres Pla, M et al.; *Prevención de la violencia de género*, ed. Síntesis, Madrid, 1019.

¹⁴ Freixas Farré, A., *Tan frescas. Nuevas mujeres mayores del siglo XXI*, Paidós, Barcelona, 2013.

Los poderes públicos deben cuidar de sus mayores promoviendo y costeando su atención a través de la actividad de trabajadores sociales, centros de atención etc., que no deben estar pensados únicamente para ancianos o personas que no pueden valerse por sí mismas, sino que deben extenderse hacia otras muchas personas que sin que se puedan incluir en este grupo, son mayores, o la sociedad así las considera, y se sienten totalmente desprotegidas.

3. Es necesario implicar a toda la sociedad en este cambio. No se trata únicamente, no funcionaría, de imponer medidas de actuación obligatorias, o castigos, sino de cambiar la mentalidad de la sociedad en general. Los jóvenes tienen que aprender a respetar a las personas mayores, entendiendo lo que estas han hecho por ellos, y valorando todo lo que les deben. Y a su vez las personas mayores deberían tratar de entender y no solo de tolerar los cambios que en su vida se van produciendo, así como las actitudes de las personas que los rodean¹⁵.

CONCLUSIÓN

Llegados a este punto es preciso concluir, al menos en el marco de esta actuación porque el tema no está cerrado y dista mucho de estarlo. No lo estará hasta que las mujeres no sufran violencia de ningún tipo, pero especialmente aquella a mi juicio todavía más cobarde, que es la que se ceba en las personas más desprotegidas. En este caso las mujeres mayores que sufren una doble discriminación¹⁶. Por un lado, la que se le viene imponiendo por el hecho de ser mujer, y por el otro, la que tienen que sufrir por el paso del tiempo, que las condena a una menor posibilidad de defensa.

Para evitar esta situación es necesario actuar en tres frentes: El primero, el que se refiere a la propia toma de conciencia por parte de las maltratadas¹⁷, del problema que les afecta. Es preciso devolver a muchas mujeres la dignidad que han perdido y que no pueden recuperar. En segundo lugar, es nece-

¹⁵ Siempre me ha parecido muy interesante la labor desarrollada por el juez de menores Emilio Calatayud, que imponía sanciones en las que más que el cumplimiento de un castigo se fomentaba el conocimiento entre las personas y el entendimiento de sus situaciones concretas. Ver *Mis sentencias ejemplares*, La esfera de los libros, Madrid, 2017.

¹⁶ Otro grupo especialmente vulnerable es el de las mujeres viudas. Otero Parga, M.; "La protección de la dignidad de la mujer viuda en la sociedad española", Revista de Derecho: Publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Uruguay, ISSN 1510-3714, ISSN-e 2393-6193, n.º. 21, (enero-junio), 2020, págs. 149-162.

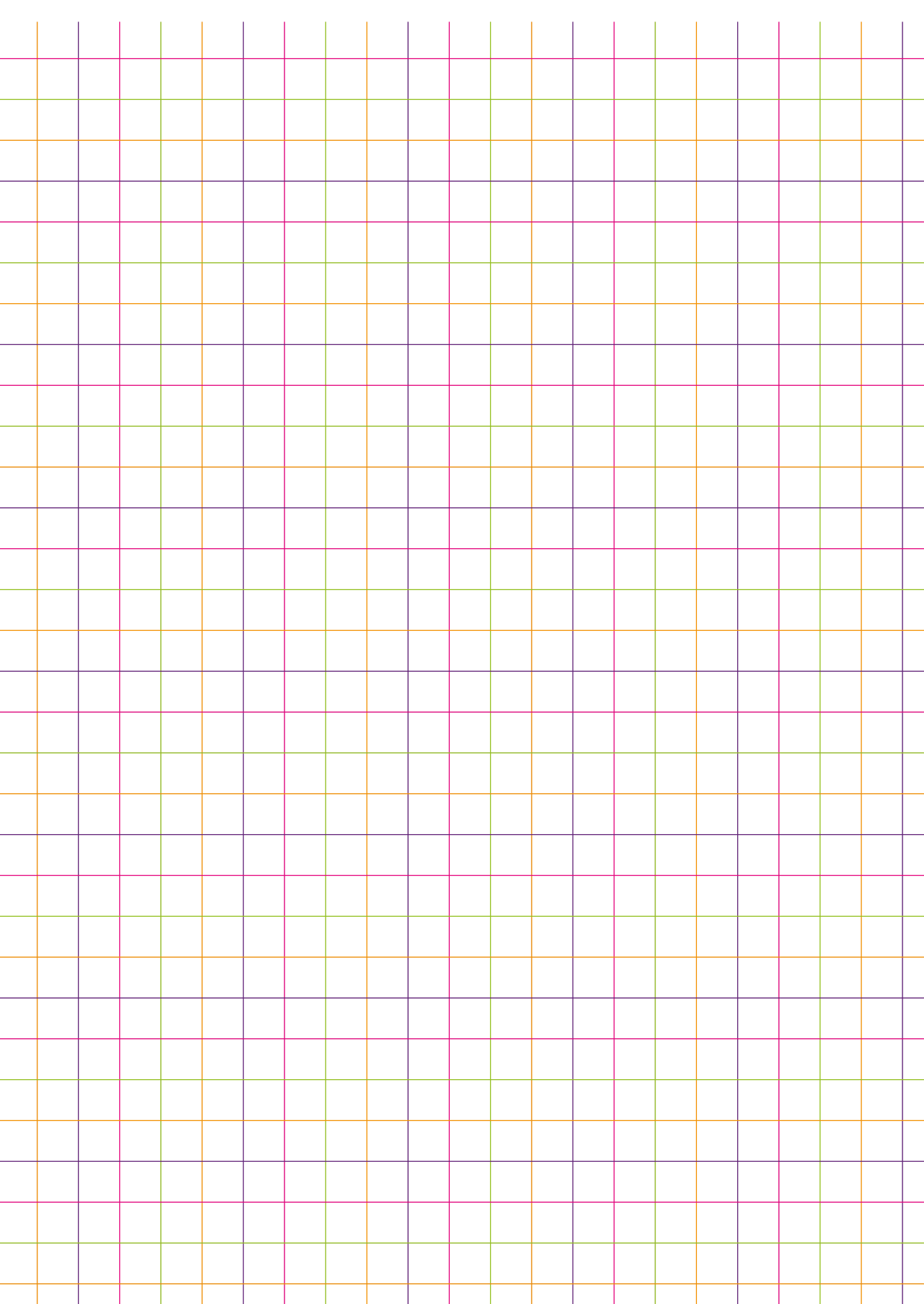
¹⁷ Redacción de La Ley, *Manual de actuaciones frente a la violencia de género*, La Ley, Madrid, 2022.

saría la actuación de los poderes públicos invirtiendo en centros de información y de acompañamiento a estas personas concretas que precisan de la ayuda de la sociedad en su conjunto para paliar el problema que las aflige. Y en tercer y último lugar es necesario conciencias a toda la sociedad, empezando por los jóvenes, a los que hay que educar en la cultura de la libertad, desde luego, pero también de la responsabilidad y del respeto por los derechos de los demás. Como decía Montesquieu¹⁸, la libertad consiste en poder elegir dentro de lo que las leyes permiten. De modo que no es posible el ejercicio de la libertad menoscabando los derechos de los demás.

La sociedad debe estar orgullosa de todos sus miembros y en todas las etapas de su vida, pero debe proteger especialmente a los más débiles que sufren por circunstancias ilegales y desde luego totalmente ajenas a su voluntad.

Esta situación se convierte en injusta y debe ser corregida y en la mano de todos nosotros está la posibilidad de contribuir para que ello sea posible en un futuro próximo.

¹⁸ Montesquieu, Ch., *El espíritu de las leyes*, cito por la edición de Tecnos, Madrid, 1987, p.106.



O MATRIMONIO FORZADO COMO UNHA FORMA DE VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Seco García, Natalia

Doutoranda de Dereito na área de Dereito Internacional Público e Relacións Internacionais

Universidade de Santiago de Compostela

natalia.seco.garcia@rai.usc.es

RESUMO

A presente comunicación ten como obxectivo dar a coñecer o fenómeno dos matrimonios forzados como unha violación de dereitos humanos, unha manifestación da discriminación de xénero e unha forma de violencia contra a muller.

PALABRAS CLAVE: matrimonio forzado, violencia contra as mulleres, dereitos humanos.

INTRODUCCIÓN

Os matrimonios forzados preséntanse como un fenómeno no que un ou ambos cónxuxes son forzados, física ou psicolxicamente, a contraer matrimonio, perdendo calquera posibilidade de elixir con quen e cando casarse (Igareda González, N., 2015; Torres Rosell, N., 2019)¹. Se ben pode parecer que esta práctica é unha cousa do pasado, nada máis lonxe da realidade, pois a día de hoxe, segundo os informes e as investigacións presentadas por diversos organismos internacionais e rexionais, continúa a ser moi común en determinados contextos. A este respecto, calcúlase que, só en 2021, unhas 22 millóns de persoas foron forzadas a casarse en todo o mundo². Sen embargo, esta situación está a

¹ Resulta necesario precisar que os matrimonios forzosos distínguense dos denominados matrimonios concertados e dos matrimonios de conveniencia no sentido de que, no primeiro caso, os cónxuxes entran voluntariamente na unión matrimonial proposta polos seus familiares e, no segundo caso, novamente, os cónxuxes deciden de forma libre casarse pero co obxectivo de eludir determinadas previsións legais relativas a obtención da nacionalidade e do dereito de residencia dun Estado (Díez Peralta, E, 2019; Martín Fuster, J., 2021).

² Resulta necesario sinalar que non podemos caer no erro de pensar que a práctica dos matrimonios forzados é un problema dun territorio determinado, cultural ou relixioso, senón que, estamos é un problema global que afecta a todos os países do mundo e responde a distintos factores complexos e interdependentes.

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

empeorar, sobre todo, a raíz do contexto actual de multicrise provocado polas consecuencias derivadas das situacións de pobreza, dos conflitos armados, da inestabilidade política e da pandemia do COVID-19, entre outros³.

Non obstante, máis alá destas pequenas precisións, a importancia da análise desta figura ven da man dos suxeitos que se ven afectados pola mesma e do negativo impacto que esta ten neles. A este respecto, encontrámonos con que esta práctica afecta dunha maneira particular e indiscriminada as mulleres de todo o mundo e, en especial, ás menores de 18 anos (dos 22 millóns persoas que nomeamos, o 67% foron mulleres e nenas), converténdose, polo tanto, nunha práctica cun claro e específico compoñente de xénero, que viola dunha forma grave e continuada os dereitos humanos das mulleres, afectando non só a súa dignidade por non deixarlles elixir con quen casarse, senón, tamén a súa autonomía e outros dereitos, como a educación e a saúde (Díez Peralta, E., 2019).

Por iso, a continuación, vamos a dar unha visión sobre esta práctica, centrándonos no seu impacto e, na súa consecuente, consideración como unha forma de violencia contra as mulleres.

O DOBRE IMPACTO DE XÉNERO DOS MATRIMONIOS FORZADOS

O punto de partida para examinar os matrimonios forzados no xénero feminino é abordalos como unha clara manifestación de discriminación de xénero. Aínda que, os homes e os nenos son, así mesmo, vítimas desta práctica, son as mulleres e as nenas as máis afectadas, sobre todo, porque sofren un dobre impacto de xénero: por unha banda, estes matrimonios son produto de normas e costumes patriarcais e, por outro lado, cáusanlles unhas consecuencias específicas e demoledoras no seu día a día (Cisneros Ávila, F., 2018; Alcázar Escribano, M. A., 2023).

Tendo en conta isto, vamos amosar as principais causas e consecuencias que perpetúan esta discriminación sufrida por parte das mulleres e das nenas por medio deste fenómeno.

³ Véxase o Informe do Secretario Xeral das Nacións Unidas titulado "La cuestión del matrimonio infantil, precoz y forzado", A/77/282, de 10 de agosto de 2022. Así mesmo, pode consultarse o informe da Organización Internacional do Traballo *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage*, de 2022.

CAUSAS

En primeiro lugar, resulta necesario sinalar que polo xeral os matrimonios forzados responden a normas e costumes patriarcais que sitúan a muller nunha posición de subordinación e inferioridade con respecto ao home. Neste sentido, a persistencia de estereotipos sexistas e tradicionais na sociedade fai que as mulleres e as nenas sexan obrigadas a casarse con homes, xeralmente, moito maiores que elas, co obxectivo de negarlles os seus dereitos e asegurar que estas se queden nas súas casas obedecendo, realizando as tarefas do fogar e cumprindo cos deberes propiamente matrimoniais (isto é, mantendo relacións sexuais non consentidas) (Alcázar Escribano, M. A., 2023).

Ademais, neste contexto de desigualdade de xénero, existen determinadas normas sociais e culturais que estigmatizan cuestións relativas ao sexo prematrimonial, a virxindade e ao "honor" da familia, facendo que os membros masculinos das familias decidan casalas co fin de controlar todos os seus aspectos da vida e, en especial, os da súa vida sexual, co único obxectivo de manter a súa reputación na sociedade, posto que unha relación sentimental ou sexual fóra dun matrimonio equivalería á perda do seu honor e a súa exclusión da sociedade (Squillaciotti, C., 2021).

Por outra banda, neste contexto de discriminación de xénero, tamén, existen outras causas externas que incrementan a posibilidade de que as mulleres se convertan nas principais vítimas desta práctica. Entre elas, sitúanse a pobreza, os conflitos armados ou as situacións de inestabilidade política e económica (Beltrán Granell, S., 2016). Nestas circunstancias, ser muller non é doado, sobre todo, porque, en opinión das súas familias, estas convértense nunha "carga económica", provocando a decisión de casalas para aliviar as súas dificultades a través do recibimento da "dote" ou do "prezo da noiva" e centrar, polo tanto, os esforzos económicos nos seus fillos de sexo masculino. Así mesmo, no que respecta ás situacións de conflitos armados, os matrimonios forzados non son soamente utilizados polas familias para maximizar os seus recursos económicos, senón que, tamén, para protexer o seu "honor" e evitar que estas sufran violencia sexual por parte de grupos armados.

CONSECUENCIAS

O sometemento das mulleres a este tipo de prácticas nocivas ocasiona nelas unhas consecuencias que perpetúan esta discriminación de xénero que sofren. Neste sentido, a imposición dun matrimonio for-

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

zado sobre elas condiciona o seu proxecto de vida e, en especial, porque unha vez que son obrigadas a casarse, asumen o rol tradicional feminino e con el, a obriga de estar centradas no coidado do fogar e na satisfacción dos deberes propiamente matrimoniais. Feitos os cales, a miúdo, van dar lugar a que as vítimas se encontren cunha nova vida chea de limitacións e, mesmo, de violencia e explotación⁴ (Secretario General de las Naciones Unidas, 2014).

Certamente, a diferenza de idade existente entre as persoas que conforman este tipo de matrimonios dá lugar a existencia dun desequilibrio de poder no que a muller ou nena se encontra sempre nunha situación de desigualdade e subordinación con respecto ao seu marido. Isto vai ocasionar, que o risco de sufrir calquera tipo de violencia se incremente, sobre todo, no momento en que as esposas se trasladan a vivir coa súa nova familia e queden sometidas enteiramente aos seus maridos (Secretario General de las Naciones Unidas, 2022).

Nesta liña, os testemuños mostran que a maioría das vítimas e, particularmente, as de menor idade, non só sofren continuamente todo tipo de maltrato físico, psicolóxico e financeiro, senón que, tamén, sexual ao ser obrigadas a manter relacións sexuais non consentidas. Razón esta última pola cal a súa saúde sexual e reprodutiva vese, tamén, afectada negativamente ao estar exposta a contraer enfermidades de transmisión sexual como o VIH e o papiloma humano ou mesmo cancro de cérvix (Nour, M., 2010). Ademais, hai que ter en conta que, esta violencia sexual pode vir acompañada de embarazos non desexados e precoces, o que pode constituír un grave problema a maiores que as leve a sufrir complicacións e riscos que lles poidan causar a morte (Irani, M. & Latifnejad, R., 2019).

Máis alá do sufrimento de calquera tipo de violencia, as mulleres, tamén, vense afectadas tanto a nivel educativo como laboral. Neste sentido, as estatísticas mostran como, por un lado, existe unha forte correlación entre este fenómeno e o abandono escolar e, por outro, entre este e a perda de calquera oportunidade de participar na vida económica, social, política e cultural do seu país. Nesta liña, como xa sinalamos, a gran maioría destas vítimas son menores de idade, o cal significa que unha vez que son obrigadas a casarse, teñen que abandonar a escola, perdendo calquera oportunidade de recibir unha boa formación académica e, tamén, de medrar persoalmente, adquirindo habilidades que lles permitan crear unha personalidade propia e chea de autonomía e liberdade (Squillaciotti, C., 2021). A isto, sumáselle que, cando sexan maiores, non teñen a posibilidade de acceder ao mercado laboral por non

⁴ A este respecto, o Consello de Dereitos Humanos das Nacións Unidas pronunciouse na súa Resolución 24/23 sobre os efectos dos matrimonios forzados, confirmando que esta práctica impide que as persoas vivan una vida libre de violencia e gocen plenamente dos seus dereitos humanos. Véxase: Informe del Consejo de Derechos Humanos e titulado *Intensificación de los esfuerzos para prevenir y eliminar el matrimonio infantil, precoz y forzado: retos, logros, mejores prácticas y deficiencias en la aplicación*, A/HRC/RES/24/23, de 9 de outubro de 2013.

ter recibido formación, creando, en consecuencia, unha maior dependencia e subordinación respecto ao seu marido, ao non poder levar unha vida economicamente independente.

Finalmente, resulta necesario sinalar que, este tipo de prácticas, aparte de atentar contra a súa integridade física, tamén, teñen un gran impacto na súa saúde mental. Se ben existen poucos estudos referentes aos efectos psicolóxicos e emocionais dos matrimonios forzados nas mulleres e nenas, estes coinciden en sinalar que é frecuente que nos encontremos con casos de illamento social, depresión, estrés, ansiedade, baixa autoestima e, mesmo, risco de suicidio (Nour, M., 2009). Pois, hai que ter en conta que, a gran maioría das vítimas, sobre todo, aquelas que son casadas a idades máis prematuras, non só son sometidas a distintas formas de violencia doméstica, senón que, tamén, á privación de calquera tipo de interacción social, de independencia económica, entre outros (Davis, A, Postles, C. & Rosa, G., 2013).

A DELIMITACIÓN DOS MATRIMONIOS FORZOSOS COMO UNHA FORMA DE VIOLENCIA CONTRA A MULLER

Tal como puidemos observar nas liñas anteriores, os matrimonios forzados preséntanse como unha práctica que non só vulnera o dereito de todas as persoas a contraer matrimonio dunha forma libre e plena, senón que, tamén, como unha práctica que atenta grave e especificamente contra a dignidade, a igualdade, a liberdade e a vida de todas as mulleres e nenas polo mero feito de selas. É por isto polo que, como veremos a continuación, diversos organismos internacionais e rexionais coincidiron en recoñecelo non só como unha violación grave e continuada dos dereitos humanos das persoas, senón tamén, como unha manifestación específica da violencia contra a muller⁵ (Barcons Campmajó, M., 2020; Parella, S., Güell, B. & Contreras, P., 2023).

Concretamente, no ámbito de traballo das Nacións Unidas, o labor do Comité para a Eliminación da Discriminación contra a Muller (CEDAW) cobra especial relevancia. Neste sentido, parece oportuno referirse tanto a Recomendación Xeral número 19, adoptada en 1992 como a Recomendación Xeral número 35, adoptada en 2017, por recoñecer expresamente que os matrimonios forzados e outras prácticas nocivas son constitutivas de actos de violencia contra a muller. Certamente, o CEDAW expresou que todas “as actitudes tradicionais segundo as cales considérase a muller como subordinada ou atribúenlle funcións estereotipadas perpetúan a difusión de prácticas que entrañan violencia e coacción, tales

⁵ Véxase a definición contida na Declaración sobre a Violencia contra a Muller, adoptada polas Nacións Unidas na súa Resolución 48/104, de 20 de decembro de 1993.

como a violencia e os malos tratos na familia, os matrimonios forzosos, a circuncisión feminina (...)” (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, 1992). E é que, tal como opina este organismo, estas prácticas atentan contra o dereito a vida, o dereito a non ser sometido a torturas ou tratos inhumanos e degradantes, o dereito a liberdade e a seguridade, o dereito a igualdade e o dereito ao nivel máis alto posible de saúde física e mental, entre outros (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, 1992).

De igual maneira, no ámbito europeo, adóptase unha posición similar. Neste sentido, os matrimonios forzados son obxecto de preocupación tanto pola actividade da Unión Europea como a do Consello de Europa. Non obstante, á hora de delimitar esta práctica como unha forma de violencia contra a muller, parece máis apropiado referirse a actividade do Consello de Europa e, en particular, ao *Convenio sobre a Prevención e Loita contra a violencia contra a muller e a violencia doméstica* (Convenio de Estambul) posto que no seu artigo 37 recoñece expresamente que os matrimonios forzados son unha manifestación da persistencia da discriminación das mulleres e, por tanto, unha forma de violencia contra elas por violar gravemente os seus dereitos humanos máis básicos e as súas liberdades fundamentais.

Deste xeito, vemos como diversos organismos internacionais e rexionais delimitaron esta práctica como unha forma de violencia contra muller, feito o cal é moi importante, en especial, porque a través da promulgación deste tipo instrumentos os Estados quedan obrigados a previr e sancionar este tipo de prácticas. Se ben é certo que estas medidas non poden acabar por si soas cos matrimonios forzados son un paso importante ao cal se han de sumar outras moitas iniciativas, tales como, a empoderamento das mulleres e das nenas, a mobilización e a educación das comunidades ou a introdución de incentivos económicos para as familias (Girls not Brides, 2015).

CONCLUSIONES

Os matrimonios forzados preséntanse como unha práctica cun claro e específico compoñente de xénero, situándose como unha das expresións máis antigas e graves da discriminación por razón de xénero (Díaz Peralta, E., 2019). Neste sentido, as vítimas vense privadas dos seus dereitos máis básicos, dando lugar a que a súa integridade física e mental se vexa negativamente afectada en múltiples facetas. É por isto, polo que distintos organismos internacionais e rexionais a delimitaron como unha forma de violencia contra muller, dando lugar a que os Estados teñan a obriga de adoptar distintos tipos de medidas para previr e sancionar este tipo de prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Alcázar Escribano, María Angustias (2023): "El matrimonio forzado: violencia de género más allá del libre consentimiento", *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 25-02, (1-43).

Barcons Campmajó, María (2020): "Forced Marriages in Europe: a form of gender-based violence and violation of human rights", *The Age of Human Rights Journal*, nº14, (1-18).

Beltrán Granell, Silvia (2016): "Los matrimonios forzados desde una perspectiva de género, derechos humanos y multiculturalismo", en Blanco, Marian; San Segundo, Rosa: *Investigación joven con perspectiva de género*, Instituto de Estudios de Género Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, (47-63).

Cisneros Ávila, Fátima (2018): "Violencia de género y diversidad cultural: el ejemplo de los matrimonios forzados", *Revista Penal*, nº 42, (43-55).

Davis, Anthony, Postles, Claire & Rosa, Giorgiana (2013): *El derecho de una niña a decir no al matrimonio: Trabajando para terminar con el matrimonio infantil y mantener a las niñas en la escuela*, Working: Plan Internacional.

Díez Peralta, Eva (2019): *El matrimonio infantil y forzado en el Derecho Internacional. Un enfoque de género y de derechos humanos*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Girls not Brides (2015): ¿Cómo podemos terminar con el matrimonio infantil? <https://www.girlsnotbrides.org/documents/402/Como-terminar-con-el-matrimonio-infantil-brief.pdf>.

Igareda González, Noelia (2015): "El problema de los Matrimonios Forzados como Violencia de Género", *Oñati socio-legal series*, Vol. 5, nº 2, (613-624).

Irani, Morvarid & Latifnejad Roudsari, Robab (2019): "Reproductive and Sexual Health Consequences of Child Marriage: A Review of literature", *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, Vol. 7, nº1, (1584-1590).

Martín Fuster, Jesús (2021): "El matrimonio simulado: estado actual del matrimonio de complacencia y las cuestiones controvertidas que se suscitan", *Revista de Derecho de Familia: doctrina, jurisprudencia, legislación*, nº 91, (33-66).

ÁREA 2

VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

Nour, Nawal (2010): "El matrimonio infantil: un tema oculto de salud y de derechos humanos",

Pediatría Atención Primaria, Vol. 12, nº 46, (1-3).

Parella, Sònia, Güell, Berta & Contreras, Paola (2023): "Los matrimonios forzados como una forma de violencia de género desde un enfoque interseccional", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, nº 133, (137-159).

Squillaciotti, Claudia (2021): *El matrimonio infantil: una cuestión de género. Causas subyacentes, consecuencias, configuraciones jurídicas y estrategias de erradicación*, Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona.

Torres Rosell, Nuria (2019): "Aproximación a la realidad fenomenológica del matrimonio forzado en el mundo occidental y a la respuesta jurídica a nivel internacional", en Villacampa Estiarte, Carolina: *Matrimonios forzados: análisis jurídico y empírico en clave victimológica*, Tirant lo blanch, Valencia, (31-66).

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1992): Recomendación General nº19: La violencia contra la mujer.

Secretario General de las Naciones Unidas (2014): Prevención y eliminación del matrimonio infantil, precoz y forzado, A/HRC/26/22.

Secretario General de las Naciones Unidas (2022): La cuestión del matrimonio infantil, precoz y forzado, A/77/282.

MITOS MISÓXINOS: REVITIMIZACIÓN NO PROCESO DE DENUNCIA DA VIOLENCIA MACHISTA EN GALICIA

Pérez-Martín, Sabela

Departamento de Análises e Intervención Psicosocioeducativa

Universidade de Vigo

sabela.perez@uvigo.gal

Vázquez Silva, Iria

Departamento de socioloxía, ciencia política e filosofía

Universidade de Vigo

ivazquez@uvigo.es

Verde-Diego, Carmen

Departamento de Análises e Intervención Psicosocioeducativa

Universidade de Vigo

carmenverde@uvigo.es

RESUMO

A construción sociocultural do patriarcado se afianza, entre outras cousas, na reprodución de mitos sexistas que impactan no imaxinario colectivo e na concepción social da violencia machista. Este fenómeno se estende ás institucións e exerce unha gran influencia no criterio dos diversos axentes profesionais implicados no proceso de denuncia en casos de violencia contra as mulleres. Esta investigación de corte cualitativa pon de manifesto o sexismo presente nas institucións mediante a reprodución de mitos misóxinos, poñendo o foco nas persoas profesionais do eido socio-xurídico e policial. Este feito implica que as mulleres sobreviventes á violencia machista e os seus fillos e fillas sufran unha segunda experiencia de vitimización que se traduce nun impacto psicosocial que pode obstaculizar e incluso impedir a recuperación do trauma asociado á violencia machista, ademais de poder carrexar graves consecuencias xurídicas, traducíndose nunha menor protección e, polo tanto, nun maior risco de sufrir máis violencia.

PALABRAS CLAVE: Violencia machista; sexismo institucional; violencia machista institucional; revictimización; mitos misóxinos.

INTRODUCCIÓN

As sociedades constrúense mediante significados, creando un imaxinario colectivo que evoluciona co paso do tempo propiciando paralelamente os cambios sociais (Frank Morales *et al.*, 2022). Segundo Michael Flood e Bob Pease (2019) o imaxinario social componse dos valores, crenzas, simbolismos e mitos que se transmiten mediante a cultura de xeración en xeración, influíndo na comprensión da realidade, polo tanto pódese dicir que a sociedade crea colectivamente un imaxinario social e este a súa vez inflúe nas persoas a nivel individual. Esta reciprocidade se traduce no mantemento do ideario hexemónico que é controlado polos poderes factuais co obxectivo de manter o *status quo*, moitas veces mediante a utilización de mitos (Claire Heureux-Dubé, 2001). Estes mitos contribúen a consolidar as estruturas de poder e as xerarquías sociais ao representar narrativas que lexitiman a construción misóxina da realidade (Macarena Trujillo, 2019). Polo tanto, os mitos teñen un gran poder simbólico cunha carga androcéntrica que exerce gran influencia na construción das identidades de xénero e no xeito de relacionarse entre as persoas que opera dun xeito silencioso e indirecto (Frank Morales *et al.*, 2022). A violencia simbólica que representa este mecanismo de perpetuación do ideario patriarcal presenta a estereotipación e asignación de roles diferenciados entre mulleres e homes como unha característica natural dos seres humanos (Pierre Bourdieu, 2000).

Neste senso, existen diferentes tipos de mitos misóxinos: os mitos sobre a violencia machista que xustifican este fenómeno negando o seu carácter estrutural ao consideralo unha cuestión illada e estereotipando aos agresores para minimizar as súas accións, responsabilizando ás mulleres da violencia á que están sometidas (Esperanza Bosch e Victoria Ferrer, 2012); os mitos do amor romántico a través dos que se constrúen relacións sentimentais baseadas na desigualdade (Victoria Ferrer *et al.*, 2010; Mariany Sánchez, 2013); os neomitos como o da muller agresora, o das denuncias falsas e os supostos suicidios de homes por esta causa e do pretendido Síndrome de Alienación Parental (Ferrer *et al.*, 2008; Lorente, 2001), todos eles cun vínculo evidente co mito orixinario sobre a natureza esencial da muller, que configura un patrón de muller manipuladora, inestable, vingativa, con inclinación ao pecado, etc. (Carolina Real, 2003).

A utilización de mitos misóxinos representa unha especial gravidade cando son reproducidos polos axentes profesionais que interveñen no proceso de denuncia da violencia machista, xa que isto impli-

ca a violación dos dereitos das mulleres sobreviventes nun momento especialmente crítico para elas. Este fenómeno denomínase violencia machista institucional e encarna unha das formas de misoxinia máis crúas xa que é provocada polo Estado a través das súas institucións (Encarna Bodelón, 2014). As mulleres sobreviventes, despois dunha primeira experiencia de vitimización, vense abocadas a unha violencia adicional o que provoca unha segunda vitimización, que pode resultar incluso máis prexudicial que a primeira (Raquel López, 2020).

METODOLOXÍA

Para o desenvolvemento desta investigación utilizouse unha metodoloxía cualitativa, a través da realización de 15 enquisas semiestruturadas en profundidade a 13 persoas profesionais do ámbito socio-xurídico e policial implicadas/os no proceso de denuncia da violencia machista e dúas dirixidas a mulleres sobreviventes. A mostra foi seleccionada a través da técnica de mostreo non probabilístico por bola de neve. A delimitación xeográfica deste estudo limítase ás catro provincias galegas, levándose a cabo tanto no eido rural como no urbano.

Táboa 1 – *Relación de persoas entrevistadas*

Persoas informantes	Ámbito territorial	Código de identificación
Asesoría xurídica e dirección CIM	Rural	E1
Psicoloxía e dirección CIM	Urbano	E2
Asesoría xurídica CIM	Rural	E3
Avogacía de oficio na lista de agarda de violencia machista	Rural	E4
Avogacía de oficio na quenda de agarda de violencia (2)	Urbano	E5
Traballo Social e dirección CIM	Rural	E6
Fiscalía do xulgado de violencia contra a muller	Urbano	E7
Policía VIOXÉN	Urbano	E8
Policía Nacional da UFAM	Urbano	E9
Traballo Social en Instituto de Medicina Legal de Galicia	Urbano	E10
Psicoloxía en Instituto de Medicina Legal de Galicia	Urbano	E11

Psicología en Oficina de Atención á Vítima del Delito	Urbano	E12
Xudicatura do xulgado de violencia contra a muller	Urbano	E13
Muller en situación de violencia machista	Urbano	E14
Muller en situación de violencia machista (2)	Rural	E15

Fonte: Elaboración propia.

Co obxectivo de estruturar a información recollida de xeito ordenado para favorecer a comprensión da investigación, definíronse cinco apartados que se corresponden co guión das entrevistas.

RESULTADOS/DISCUSIÓN

Violencia testemuñal

A violencia testemuñal é unha realidade que se produce acotío nos procesos xudiciais en materia de violencia machista en Galicia segundo as narracións da amplísima maioría de suxeitos da mostra recollidas durante este estudo (o 86,66%). Esta se reproduce tanto no propio xuízo a través da xudicatura ou/e da fiscalía, sendo tamén moi común nos e nas letradas que defenden ás mulleres sobreviventes pola quenda de agarda. Esta situación de indefensión agrávase cando a interposición da denuncia se realizou con demora, xa que esta dilación fai perder credibilidade. Esta forma de discriminación directa sobre as mulleres que deciden denunciar a súa situación, as sitúa nunha posición de subordinación, ao subestimar o seu relato e verter sobre elas a responsabilidade da violencia que están a vivir sen considerar as barreiras estruturais e sistémicas que favorecen a violencia e condicionan a súa conduta (Victoria Ferrer, 2017; Michael Flood e Bob Pease, 2009). Esta falta de credibilidade pode supoñer serias repercusións na resolución xudicial que moitas veces pode resolverse cunha sentenza absolutoria.

Cando fixeches a declaración coa xuíza, como te sentiches? (entrevistadora)

Sempre cuestionada (...) Só dicían que como era posible: e por que vostede non denunciou? e como vostede puido convivir tantos anos cunha persoa así, se lle facía tan mala vida ou se a trataba tan mal? como vostede puido permitir que os seus fillos vivisen esta situación de violencia? como vostede puido....?" (Muller sobrevivente)

A falacia das denuncias falsas

A pesar de que hai estudos realizados pola Fiscalía Xeral do Estado (2022) que desmenten a existencia de denuncias falsas nos procesos xudiciais en materia de violencia de xénero, nos resultados desta investigación apreciase que as e os profesionais implicados no proceso de violencia machista perciben que algunha destas denuncias utilízanse como unha ferramenta instrumental para a consecución de vantaxes fiscais no procedemento de divorcio como aumentar as posibilidades de acceso á custodia completa das súas crianzas ou para poder beneficiarse dalgunha prestación económica ao obter o recoñecemento de muller en situación de violencia machista. Ademais, segundo o relato recollido das e dos profesionais dos servizos sociais especializados en violencia machista consideran que non se valoran as súas diagnoses e intervencións no sistema xudicial debido a que se considera que a información pode estar nesgada a causa da súa formación en xénero.

Estes feitos confirman o intento de culpabilizar ás mulleres, tanto sobreviventes como profesionais especializadas, de manipular a realidade, sendo unha actitude sexista moi vencellada ao mito sobre a natureza esencial da muller. Este ficticio comportamento sería causado no primeiro caso pola vinganza das mulleres contra os seus agresores e no segundo, por unha suposta sororidade feminina que motivaría que as profesionais con perspectiva feminista perdan a súa obxectividade debido a unha hostilidade cara os homes que á súa vez, está provocada pola formación en perspectiva de xénero coa que contan.

A mala vítima e a xustificación do agresor

No imaxinario colectivo existe unha imaxe estereotipada das mulleres en situación de violencia machista que se reproduce nos procesos xudiciais, o que se traduce nun trato nesgado daquelas que non entran nese arquetipo de “boa vítima”. Este feito está causado polo descoñecemento do mecanismo da violencia machista que se trata dun fenómeno multicausal de natureza estrutural e transversal a toda clase social, ocupación, país de orixe, nivel cultural ou relixión. Polo tanto, se pode establecer un perfil xa que as características destas mulleres son moi heteroxéneas, noutras palabras, hai tantos perfís que non hai perfís (Osiris Rivera e Lucy Useche, 2021).

As mulleres son migrantes, racializadas ou dunha etnia minoritaria vense envoltas nunha situación máis complexa cando deciden denunciar ao seu agresor. As limitacións comunicativas producidas polas barreiras culturais e lingüísticas e, moitas veces, pola falta de empatía, minguan drasticamente a calidade da atención o que se traduce nunha dobre ou tripla discriminación. Isto supón unha dificult-

tade engadida ao seu proceso de saída da violencia e pode bloquear a estas mulleres véndose moi limitadas para soste esta situación (Raquel López, 2020; Carmen Verde-Diego, 2014). Tamén sofren unha especial discriminación as mulleres con condutas aditivas, que ven incrementada a falta de credibilidade no seu relato, cuestionándose o seu comportamento e a responsabilidade da situación que estan a vivir debido ao “nesgo de masculinización do perfil do adicto” (Juan José Llopis *et al.*, 2005). Neste estudo tamén queda patente a reprodución do mito sobre os maltratadores, creando perfís que minimizan e xustifican a súa responsabilidade, simplificando novamente as estruturas do machismo e o seu complexo funcionamento (Esperanza Bosch e Victoria Ferrer, 2012).

O fraude do síndrome de alienación parental

segundo o 65% das persoas entrevistadas, o SAP está sendo utilizado nos informes dos puntos de encontro familiar, nas valoracións forenses e, consecuentemente nos procesos xudiciais, culpabilizando á nai do rexeitamento que senten as súas fillas e/ou fillos contra o seu pai e agresor. Ás veces se está aplicando baixo “outras denominacións», polo que pode pasar máis desapercibido. As crianzas, en ocasións, vense na obriga xudicial de ter visitas co pai agresor en contra da súa vontade ou incluso ter que vivir co proxenitor despois da concesión da custodia total. Esta mala praxe profesional orixina nalgúns casos unha grave situación de desprotección que pode carrexar traxicas consecuencias. Como sostén Celia Garrido (2019), logo dunha análise exhaustiva do suposto SAP, as mulleres que teñen denunciado pola vía penal a violencia machista e que non teñen conseguido que esta sexa recoñecida xudicialmente, xa lles precede, na vía civil (onde se dirimen a custodia das crianzas, as visitas, o uso da vivenda, etc.) unha “reputación” de manipuladoras e maliciosas, que lles coloca nunha moi mala posición de partida no litixio da custodia ante un home que se presenta como “víctima” das súas artimañas.

A negación da violencia e da atención ás mulleres

A través da información proporcionada polas persoas da mostra, existen casos onde se producen situacións de sexismo institucional explícito negando a atención ás mulleres no procedemento de interposición da denuncia, ou tentando mediante a coacción a retirada da denuncia ou a evitación da mesma. Isto supón unha violación dos dereitos humanos das mulleres e as súas crianzas que se ven privadas das medidas de protección que precisan. O certo é que as traballadoras de servizos sociais especializados son as persoas que se mostran máis críticas con actitudes negacionistas.

A ver fulanita! vostede o que ten que facer é perdoar ao seu marido. Porque isto está nas súas mans. Isto xa non tiña que chegar ao Xulgado do Penal [reproducindo as palabras dun xuíz]. (Directora e asesora xurídica dun CIM).

A primeira vez que veu a Garda Civil eu estaba embarazada (...) éramos militares e entón eles dixéronme que se eu poñía unha denuncia, que o ían a botar do cuartel (...) dicíanme: Xa verás isto é un aviso para el. Vai cambiar... xa verás. E eu non puxen denuncia.(Muller sobrevivente).

(...) determinadas institucións como poden ser, forzas policiais, garda civil etc. Algunhas usuarias chegan ao CIM, tentan presentar unha denuncia neses corpos, e desde alí recoméndanlles que non o fagan (Directora e traballadora social dun CIM).

CONCLUSIÓNS

A través deste análise podemos concluír que o sexismo institucional está presente na praxe das persoas profesionais que interveñen no proceso de interposición da denuncia da violencia machista. Acotío, as mulleres que se enfrontan a esta realidade ven vulnerados os seus dereitos coa súa consecuente revitimización (Vázquez, 2020). Este feito está fortemente influído polas estratexias patriarcais que, a través da reprodución de mitos misóxinos, minoran, xustifican ou negan os efectos que produce a violencia machista sobre as mulleres co obxectivo último de perpetuar o poder masculino. Por isto, é imprescindible “desactivar o sexismo institucional la linguaxe social e o androcentrismo que se segue tratando como un fenómeno normal, baseado no principio do sentido común” (Morales e González, 2007, p.451) para evitar o risco que poden chegar a sufrir as mulleres e as súas crianzas ao impedirille o acceso a protección, asesoramento e atención que precisan para saír da situación de violencia. Unha das consecuencias que pode desencadear a revitimización á que se ven expostas estas mulleres é a perda de confianza nas institucións e a consecuente negación a acudir aos servizos especializados, o que dificulta a súa recuperación e favorece o restablecemento da relación co agresor ou de novas relacións de violencia (Pérez-Martín, 2022).

BIBLIOGRAFÍA

Bodelón, Encarna (2014): "Violencia institucional y violencia de género", *Anales de la Cátedra de Francisco Suárez* vol. 48, (131-155).

Bosch, Esperanza e Ferrer, Victoria A. (2012): "Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI", *Psicothema*, Vol. 24, nº 4, (548-554).

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.

Ferrer, Victoria. *Feminismo y psicología social*. Madrid: Grupo 5, 2017. p.268.

Ferrer, Victoria; Bosch, Esperanza; Navarro, Capilla (2010). "Los mitos románticos en España". *Boletín de Psicología*, v.99, (7-31). <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-1.pdf>

Ferrer, Victoria; Bosch, Esperanza; Navarro, Capilla; Ramis, María Del Carmen; García, Esther (2008). "El concepto de amor en España". *Psicothema*, v.20, n.4, (589-595).

Fiscalía General del Estado (2022). *Memoria de la Fiscalía General del Estado 2021*, Madrid.

Flood, Michael e Pease, Bob (2009): "Factors Influencing Attitudes to Violence Against Women", *Trauma, Violence, & Abuse*, vol. 10(2), (125-142).

Garrido, Celia (2019): "Ideología patriarcal y revictimización institucional de las víctimas de violencia de género", *Servicios Sociales y Política Social* vol. XXXV, nº 116, (63-78).

L'Heureux-dubé, Claire (2004). "Beyond the Myths: Equality, Impartiality, and Justice". *Journal of Social Distress and the Homeless*, v.10, n.1. (87-104) <https://doi.org/10.1023/A:1009433703175>

Llopis, Juan José; Castillo, Agurtzane; Rebollida, Montse; Stocco, Paolo (2005): "Uso de drogas y violencia de género en mujeres adictas en Europa. Claves para su comprensión e intervención", *Salud y drogas*, vol. 5, nº 2 (137-157).

López, Raquel (2020). *Revictimizadas. Migrantes y víctimas de violencia de género*, Luna Nueva, Madrid.

Lorente, Miguel (2001). *Agresión a la mujer: realidades y mitos. Mi marido me pega lo normal*, Ares y Mares, Barcelona.

Morales, Frank; Gómez Magdiel e Villalobos, José (2022). "Imaginaris sociais: los arquetipos patriarcales como desencadenantes de violencia", en: Bandrés, Elena; Díez, Rocío; Aránguez, Tasia, editores/as: *Feminismos aplicados. Un enfoque desde la educación, género, violencia estructural y los movimientos sociales*, Dickinson, Madrid, (40-49).

Morales, Oscar Alberto; González, Carolina (2007). "Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional: ¿dónde está ella?" *Educere*, v.11, n.38, (433-453).

Pérez-Martín, Sabela (2022). A violencia machista institucional en Galicia. *Grial, Revista Galega de Cultura*, v.40, n.234, (129-133).

Real, Carolina (2003). De lo femenino al mito. *Fortunata*, v.14, (199-208). <https://cutt.ly/h7pnAxB>

Rivera, Osiris; Useche, Lucy. Femicidio (2021). La falacia de la víctima perfecta. *Heurística*, n.23, (217-239). <https://cutt.ly/j7pnzKn>

Rivera, Osiris e Useche, Lucy (2021). Femicidio. La falacia de la víctima perfecta. *Heurística*, n.23, (217-239). <https://cutt.ly/j7pnzKn>

Sánchez, Marianny. Amor, dones y deudas (2013). "El amor como práctica hegemónica para la subordinación de las mujeres en las sociedades contemporáneas". *Revista Educación y Humanismo*, v. 15, n. 24, (78-92). <https://acortar.link/s2nzvR>

Trujillo, Macarena (2019). "Misoginia y violencia hacia las mujeres: dimensiones simbólicas del género y del patriarcado". *Atenea*, n. 519. <https://biblat.unam.mx/es/revista/atenea-concepcion/3>

Vázquez, Iria (2020): *Cómplices. A violencia machista institucional*, Galaxia, Vigo.

Verde-Diego, Carmen (2014). Inmigración e violencia de xénero. Ana Jesús López, Anabel González e Eva Aguayo (eds.), en: *Xornada Universitaria Galega en Xénero, 2ª*, Ferrol, (275-287).

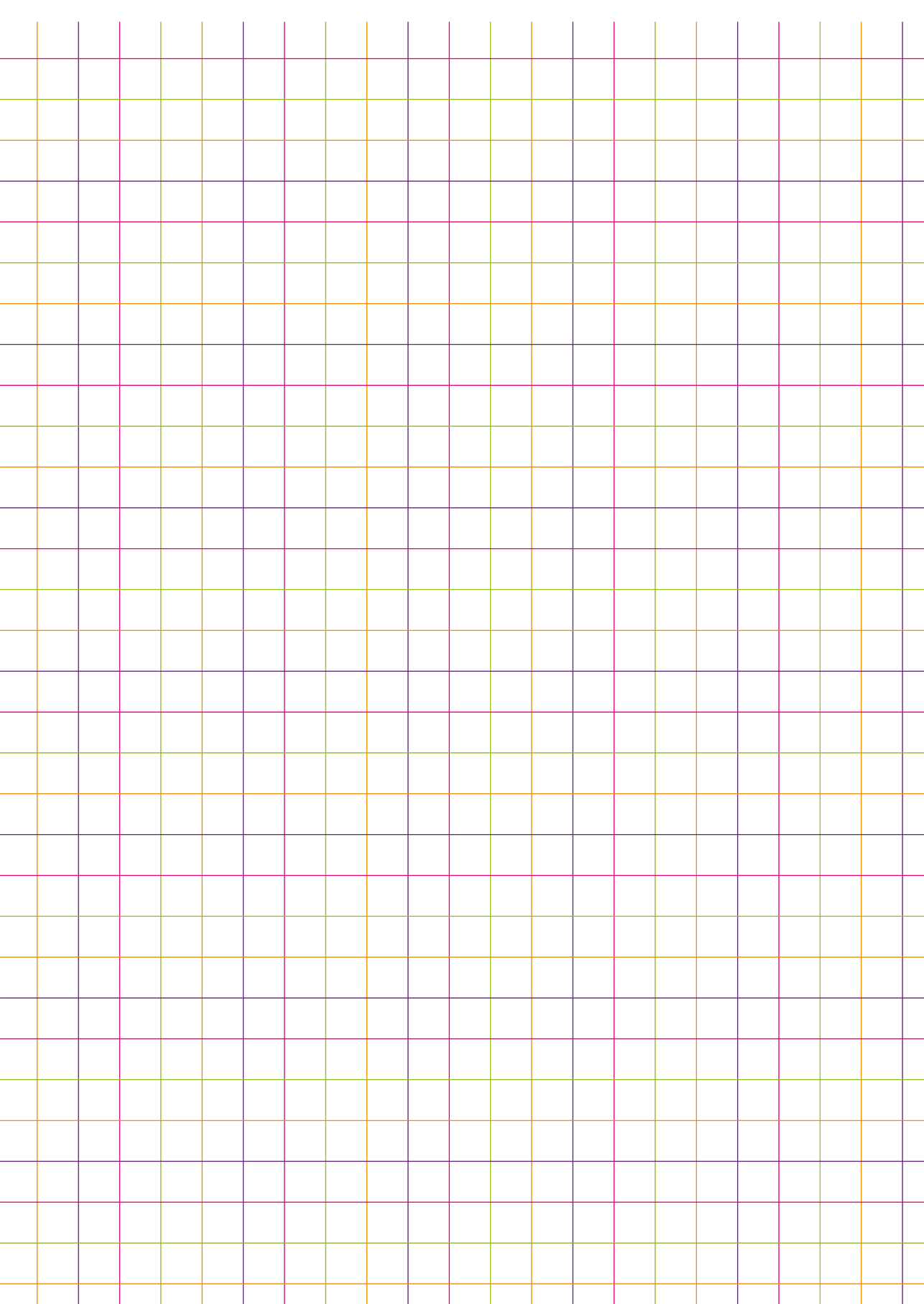




ÁREA 3



MULLERES, CIENCIA E INVESTIGACIÓN



AS INTELIXENCIAS ARTIFICIAIS COMO XERADORAS DE CULTURA. EXPLORACIÓN DOS NESGOS DE XÉNERO DE CHATGPT

Castro Souto, Laura M.

Departamento de Ciencias da Computación e Tecnoloxías da Información
Universidade da Coruña
lcastro@udc.es

Piñeiro Otero, Teresa

Departamento de Socioloxía e Ciencias da Comunicación
Universidade da Coruña
teresa.pineiro@udc.es

Martínez Rolán, Xabier

Departamento de Comunicación Audiovisual e Publicidade
Universidade de Vigo
xabier.rolan@uvigo.gal

RESUMO

Cada vez son máis os sistemas baseados en intelixencia artificial que xeran contido destinado a ser consumido polas persoas, incorporado ao mundo *online* en diferentes formas (texto, imaxes, sons, etc.). Este contido *sintético* ofrece moitas posibilidades, mais tamén moitas preguntas. Neste traballo focámonos nas IA xeradoras de linguaxe, nomeadamente as LLM (*Large Language Models*), especializadas na produción de lingua escrita.

Sabemos que diferentes grupos con diferentes contextos culturais teñen diferentes modelos da linguaxe, polo que consideramos interesante reflexionar sobre o que supón a popularización destas IAs (LLMs) en relación á lingua que crean, e á posibilidade de teren un modelo propio, e os xeitos nos que este poida manifestarse.

Como xeito de explorar este aspecto, procuramos visibilizar esa posible manifestación a través dunha serie de preguntas guiadas, relacionadas coas mulleres e o eido STEM (*Science, Technology, Engineering, Math*). A intención é, tendo presentes os perigos que os nesgos nos grandes sistemas baseados en IA supoñen, validarmos o seu posible impacto na produción de contido e, por extensión, nas crenzas e comportamentos das persoas.

PALABRAS CHAVE: intelixencia artificial, *large language models*, nesgos de xénero, STEM

INTRODUCCIÓN

En España apenas o 16 % de profesionais no eido das STEM (Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemáticas, nas súas siglas en inglés) son mulleres, e moi poucas adolescentes -apenas un 0,7 %- están interesadas en estudar un grao neste eido (Usart, Sánchez-Canut e Loes, 2022). Segundo Akosah-Twumasi *et al.* (2019) a elección de carreira é un proceso complexo con inxerencia de factores de carácter intrínseco (intereses persoais, expectativas ou percepción da propia capacidade ou eficiencia), extrínseco (acceso e oportunidades laborais, soldo, prestixio social) e interpersoais (derivados da influencia do seu grupo de pares, familia, docentes...). Estes factores vense profundamente afectados polos estereotipos de xénero.

Dende o acceso das mulleres á universidade e, nomeadamente tras da conversión da Educación Superior nun sistema de masas, prexuízos, crenzas asociadas ao xénero e roles, entre outros, operan como barreiras á presenza das mulleres en carreiras STEM. Master e Meltoff (2017) inciden en que ditos estereotipos limitan o interese por determinados ámbitos académicos e incluso o seu desemprego converténdose nunha sorte de profecías autocumpridas (para elas no caso das STEM, pero tamén para eles a respecto de titulacións tradicionalmente feminizadas).

A relevancia dos estudos en torno a estereotipos de xénero e fenda STEM teñen levado ao desenvolvemento da teoría de ameaza do estereotipo, como explicación para a influencia negativa destes no seu autoconcepto ou no seu desemprego profesional (Morales Inga e Morales Tristan, 2020). Ditas ameazas comezan a formarse e a interiorizarse na infancia, como Master *et al.* (2017) teñen constatado: xa con 6 anos os nenos se consideran mellores que as nenas en robótica.

Unha parte da identidade humana é colectiva, constrúese e aliméntase das nosas interaccións con outras persoas. Neste senso, a fenda STEM expón a importancia do contexto cultural nas elección e preferencias persoais (Prives, 2013). A linguaxe, como vehículo da nosa cultura, da nosa forma de pensar e de ver o mundo, é o vehículo principal desas interaccións, mesmo daquelas mediadas por ordenador, e mesmo daquelas nas que a interlocución se produce non xa con outra persoa, senón cun sistema baseado en IA.

LINGUAXE, CULTURA E INTELIXENCIA ARTIFICIAL

Sabemos que lingua e cultura están estreitamente relacionadas, sendo a lingua un factor chave no desenvolvemento e transmisión da cultura, e a cultura en moitos aspectos un reflexo da lingua. A cultura influencia de xeito directo a lingua (Sepora, 2012), e ambas as dúas teñen unha profunda relación simbólica (Kuo, 2006). Mesmo cando lingua e cultura non sempre coinciden (Hoijer, 1948), a lingua xoga sempre un papel fundamental da tradición cultural. De feito, a literatura ten remarcado a importancia de ensinar lingua e cultura conxuntamente (Ciccarelli, 1996, Andersen 2006). O estado da arte, pois, semella suxerir que cambiar a lingua pode ter un impacto significativo na cultura, como vehículo transmisor non só do feito comunicativo senón de valores e prácticas culturais.

Asistimos ao auxe das Intelixencias Artificiais, especialmente as denominadas Intelixencias Artificiais xenerativas, sistemas software capaces de xerar texto (isto é, *producir lingua*), imaxes ou outro tipo de contidos en resposta a peticións realizadas en "linguaxe natural", isto é, na nosa forma habitual de comunicarnos entre as persoas (en contraposición coas "linguaxes de programación" ou "comandos" de sintaxe predeterminada). Entre elas, destacan as baseadas en Grandes Modelos de Linguaxe ou LLMs (*Large Language Models*), modelos informáticos compostos por billóns de parámetros que se configuran empregando grandes cantidades de texto, de xeito non supervisado. Un dos exemplos máis potentes deste tipo de modelos é a familia GPT (*Generative Pre-trained Transformer*), e unha das aplicacións máis populares, o renomeado ChatGPT, un *bot* conversacional que usa diferentes versións do modelo GPT.

Neste contexto, xorden reflexións sobre a consideración das IA xeradoras de linguaxe como "máquinas de cultura" (Weatherby, 2023). A academia ten estudado como diferentes antecedentes culturais poden levar a desenvolver modelos lingüísticos distintos. Padilla (2016) argumenta que lingua e identidade están inextricablemente conectadas, e que a lingua se usa como expresión da identidade indi-

vidual. Pola súa banda, Ji e outros (2004) mostran que a cultura afecta á categorización da realidade independentemente da lingua, pero tamén que a lingua afecta á categorización nas persoas bilingües. Finalmente, Dąbrowska (2012) fixo unha revisión de estudos que suxire que os falantes nativos monolingües adultos da mesma lingua non comparten a mesma "gramática mental", e que os estudantes de idiomas usan diferentes "pistas" durante a aprendizaxe que conducen tamén a diferentes "gramáticas mentais", resultados coherentes tamén con outras investigacións (Kidd, 2018). Estes resultados suxiren que diferentes antecedentes culturais poden levar a modelos lingüísticos distintos, e que estes modelos poden variar mesmo entre os falantes monolingües da mesma lingua.

Así, cabe preguntarnos se os sistemas baseados en LLMs poden ser considerados un grupo cultural en si mesmo, e que impacto pode ter esta consideración. O modelo matemático masivo que constrúen, será reflexo dunha desas categorizacións (se cadra a máis predominante nas fontes textuais empregadas para o seu desenvolvemento) ou, como un estudante máis, desenvolverán as súas "gramáticas mentais" propias? E, de ser así, que trazos culturais poderían expresar?

O pensamento crítico e a alerta ante posibles nesgos nas intelixencias artificiais xenerativas é unha cuestión que ten despertado o interese da academia. Xa en 2019 West *et al.* (2019) alertaron dos posibles efectos prexudiciais que podían ter os asistentes virtuais de voz, construídos cunha expresión de xénero maioritariamente feminina. Feine *et al.* (2019) demostraron que os indicios específicos de xénero son comúns no deseño de *chatbots* e que a maioría dos *chatbots* están, explícita ou implícitamente, deseñados para transmitir un xénero específico: notablemente, a maioría dos *chatbots* teñen nomes femininos e avatares de aparencia feminina. ChatGPT non está exento deste tipo de nesgos de xénero (Kapoor & Narayanan, 2023). Mesmo é posible consultar o dataset WinoBias (Zhao *et al.*, 2018) para comprender e comprobar a existencia desta realidade: segundo os autores, proporcionando a un *chatbot* a mesma oración, pero cambiando o xénero do pronome na oración, o rendemento dos sistemas varía.

Para poder responder afondar nas raíces destas cuestións precisamos algo do que carecemos en grande medida neste momento: acceso en detalle a como se teñen deseñado, configurado e construído estes sistemas, nomeadamente aqueles que máis sona e popularidade están a alcanzar. No momento de escribir este artigo, só o proxecto Hugging Face (<https://huggingface.co>) fai gala do nivel de transparencia que é preciso para desenvolver as investigacións que poidan achegar coñecementos sólidos ao respecto.

Cando non dispoñemos desa información, o único ao que podemos recorrer é ao estudo do comportamento a través de entradas seleccionadas e análise dos resultados obtidos. En particular, e dada a

súa popularidade crecente entre a poboación de todo tipo, centramos o noso interese en analizar as respostas que ChatGPT pode producir ante *prompts* (preguntas ou indicacións) relacionados coas mulleres e o mundo STEM.

METODOLOXÍA

A metodoloxía seguida (Figura 1) consistiu en introducir diferentes secuencias de interacción na versión gratuita de ChatGPT dispoñible para o público xeral a inicios de maio de 2023. Cada interacción foi realizada nunha nova sesión, de xeito que non se conserve contexto dunha a outra que poida influír entre elas. A estrutura das secuencias é sempre a mesma: preséntase primeiro o contexto ("*Son unha estudante de bacharelato*"), onde se fai expreso que quen pregunta é unha muller nova, seguido de algunhas características que se asocian con esa persoa:

Figura 1: Metodoloxía

1. *Son boa estudante*
2. *Non me gustan as matemáticas*
3. *Son boa estudante pero non me gustan as matemáticas*
4. *Gústame axudar á xente*
5. *Son traballadora*
6. *Gústame axudar á xente e son traballadora*
7. *Gústame traballar en grupo*
8. *Gústanme os problemas difíciles*
9. *Gústame traballar en grupo e os problemas difíciles*



Finalmente, pídesese expresamente unha recomendación de carreira universitaria ("*Que carreira universitaria sería unha boa opción para min?*"), aínda que ChatGPT vai ofrecer indefectiblemente varias opcións. Unha vez realizadas estas interaccións, repetíronse en sesións diferentes, cambiando o xénero gramatical da frase (i.e., "*Son un estudante*" en lugar de "*Son unha estudante*").

RESULTADOS

Comentaremos a continuación as respostas obtidas do ChatGPT¹ nas interaccións realizadas en relación a: (a) carreiras universitarias mencionadas, (b) linguaxe utilizada (contido), (c) lingua da resposta, (d) correspondencia co xénero da pregunta, e (e) outras reflexións.

O primeiro resultado, relacionado co punto (a) permítenos indicar que non houbo grandes diferenzas entre as carreiras suxeridas en función do xénero da persoa para a que se solicitaba a recomendación. Nos dous casos, ChatGPT ofreceu unha relación de 17 disciplinas, nomeadamente: Administración de empresas, Arte e humanidades, Ciencias da computación, Ciencias da saúde, Ciencias, Ciencias sociais, Comunicación, Dereito, Educación, Enfermaría, Física, Informática, Enxeñaría, Matemáticas, Medicina, Psicoloxía e Traballo social. Sen entrar a valorar o *desdobre* de disciplinas que aparecen tanto separadamente como formando parte dun todo (caso de Enfermaría, Medicina ou Psicoloxía –Ciencias da saúde– ou caso da Informática –tamén Enxeñaría e Ciencia da computación–), o que si resultou significativo foi a diferenza na cantidade de exemplos ofrecidos. Se no caso das estudantes mulleres se ofrecían até 40 exemplos concretos destas disciplinas entre as diferentes sesións, no caso dos estudantes homes reducíanse á metade, con apenas 21. Os estudantes só recibiron moitos exemplos das posibles enxeñarías (aeronáutica, civil, electrónica, informática, mecánica), mentres que as estudantes recibían seis ou máis exemplos de carreiras de arte e humanidades, comunicación, ou as diferentes ciencias, e tamén recibían exemplos de especialidades de medicina (atención primaria, cirurxía, pediatría, xinecoloxía), iso non ocorreu nas sesións “masculinizadas”.

O segundo resultado, relacionado coa linguaxe xerada nas respostas (b), permítenos detectar diferenzas sutís no tipo de frases empregadas segundo o xénero. Así, unha estudante recibe comentarios que fan alusión aos coidados (“é moi gratificante, xa que che permitirá axudar ás persoas e ter un impacto positivo”, “implica un largo proceso de estudo, pero pode ser unha carreira moi gratificante”, “facer unha grande diferenza na vida das persoas”) mesmo cando estes non forma parte do *prompt*, algo que non sucede en ningún caso ao contrario. Pola contra, só as sesións masculinas conteñen alusións ás habilidades persoais (“habilidades creativas”, “habilidades para persuadir e convencer”, “talento creativo”, “mente curiosa”, “liderado”).

A análise da lingua empregada na resposta (c) non formaba parte do noso deseño de experimento inicial, mais durante o desenvolvemento do mesmo a *diglosia* detectada foi tan evidente que optamos por incluíla. Non en van só en 3 das 18 sesións, ChatGPT responde en galego, facéndoo no resto de ca-

¹ As respostas obtidas e mais a súa análise detallada están [disponibles para a súa descarga e consulta](#).

sos en castelán (nunha cuarta, a primeira media frase vai en galego, mais o resto da resposta continúa en castelán). De xeito aínda máis grave, mentres que a precisión gramática e ortográfica das respostas xeradas en castelán é perfecta, dúas das tres respostas en galego conteñen erros (o máis destacado e reiterado, un mal uso de te/che).

Tamén en relación á linguaxe xerada, no punto (d) rexistramos un amplo número de fórmulas que evitan os masculinos xenéricos (en concreto, uso habitual do plural colectivo “xente que se dedica a”), o que fai que un terzo das respostas sexan completamente neutras. Con todo, no resto de casos os estudantes son sempre correctamente *genderizados* (“se es bo”, “se queres ser dono”, “se estás interesado”), mentres que só unha das respostas en sesións de estudantes mulleres usou correctamente o xénero gramatical feminino (“como enxeñeira”, “se estás interesada en”). No resto de casos (5 de 9), as estudantes foron cualificadas en masculino en casos non xustificados (“se estás interesado”, “se te sentes atraído”, “se es bo”), mesmo en exemplos referentes a profesións tradicionalmente feminizadas (“pódeste converter en educador”, “os enfermeiros traballan con”). Só nunha sesión se recibe unha resposta que contén desdobre (“profesor/a, titor/a ou pedagogo/a”), e pertence ás sesións de estudantes mulleres.

Por último, e como resultados adicionais (e), cabe indicar que só nunha das 18 sesións ChatGPT ofreceu xeitos de descubrir a resposta no canto de ofrecer opcións, como se lle pedía. Nese caso, suxeriu relacionar os propios intereses e habilidades, investigar requisitos de acceso e opcións de emprego, explorar o mercado laboral e pensar no longo prazo. Nas demais ocasións, o sistema incluíu en moitas ocasións en unha indicación final que lembraba a necesidade de ter en conta as propias habilidades e intereses á hora de tomar unha decisión, ou ben unha recomendación para consultar con persoas (profesionais, estudantes ou servizos de orientación), ou ambas. Neste senso, rexistramos unha última diferenza: aos interlocutores varóns recoméndaselles falar con profesionais, mentres que só as interlocutoras mulleres reciben a recomendación de consultar con conselleiros escolares, profesores ou pais.

LIMITACIÓNS

Como trazo característico dos sistemas baseados en IA, as respostas de ChatGPT, mesmo ante a mesma interacción, difiren en cada ocasión. Así mesmo, as repostas da versión analizada (3.5, actualización do 3 de maio, de acceso gratuito) poden diferir das ofrecidas polo modelo de pago e máis avanzado, GPT4.

CONCLUSIÓNS

Os sistemas baseados en IA xenerativa, a pedida que se populariza o seu uso, teñen un potencial de impacto moi grande en moitos e diversos aspectos da nosa sociedade, sendo a lingua un deles, e de especial relevancia. Estes sistemas, configurados sen supervisión empregando fontes de información non curadas, están chamados a conter e reproducir os mesmos nesgos de xénero, no canto de a superarlos ou contribuír a desteralos.

Neste traballo, exploramos os xeitos nos que ChatGPT reproduce nesgos de xénero, de xeito sutil pero consistente, cando se realizan interaccións que involucran mulleres en STEM. Dada a falta de transparencia sobre a construción e configuración destes grandes modelos de linguaxe, traballos como este son esenciais tanto para constatar e divulgar a presenza destes problemas.

BIBLIOGRAFÍA

Hanne Andersen, Karen Lund e Karen Risager (2006). *Culture in Language Learning*, Aarhus University Press.

Peter Akosah-Twumasi, Theophilus Emeto, Daniel Lindsay, Komla Tsey y Bunni Malau-Aduli (2018). A systematic review of factors that influence youths career choices—the role of culture. *Frontiers in Education*, vol. 3, art. 58. 6T

Olga Bain e William Cummings (2000). Academe's Glass Ceiling: Societal, Professional-Organizational, and Institutional Barriers to the Career Advancement of Academic Women. *Comparative Education Review*, vol. 44 (4), (493–514). <https://doi.org/10.1086/447631>

Andrea Ciccarelli (1996). Teaching Culture Through Language: Suggestions for the Italian Language Class, *Linguistics and Pedagogy*, vol. 73 (4).

Ewa Dąbrowska (2012). Different speakers, different grammars: Individual differences in native language attainment, *Linguistic Approaches to Bilingualism*, vol. 2(3).

Jasper Feine, Ulrich Gnewuch, Stefan Morana, e Alexander Maedche (2020). Gender Bias in Chatbot Design. *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 11970, pp. 79–93. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39540-7_6

Harry Hoijer (1948). Linguistic and Cultural Change, *Language*, vol. 24.

Li-Jun Ji, Zhiyong Zhang e Richard E. Nisbett (2004). Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization, *Journal of personality and social psychology*, vol. 87 (1).

Sayash Kapoor, e Arvind Narayanan (2023). Quantifying ChatGPT's gender bias. <https://aisnakeoil.substack.com/p/quantifying-chatgpts-gender-bias> Consultado: 8/5/2023.

Evan Kidd, Seamus Donnelly, Morten H. Christiansen (2018). Individual Differences in Language Acquisition and Processing, *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 22 (2).

Ming-Mu Kuo, Cheng-Chieh Lai (2006). Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning, *Journal of Foreign Language Instruction*, vol. 1 (1).

Allison Master e Andrew N. Meltzoff (2017). Building bridges between psychological science and education: Cultural stereotypes, STEM, and equity. *Prospects*, vol. 46 (2), pp. 215-234.

Allison Master, Sapna Cheryan, Adriana Moscatelli e Andrew N. Meltzoff (2017). Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 160, pp. 92-106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.013>

Sergio Morales Inga e Oswaldo Morales Tristán (2020) ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, vol. 22 (22), pp. 118-133. <https://doi.org/10.7263/adresic-022-06>.

Christopher A. Padilla (2016) Language and Identity, *Multilingualism in the Early Years*, Routledge.

Leslie Prives (2013). Studying stereotypes: Examining why many women do not pursue STEM careers. *IEEE Women in Engineering Magazine*, vol.7 (2), pp. 15-17.

Tengku Sepora, Tengku Mahadi e Sepideh Moghaddas Jafari (2012). Language and Culture, *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 2 (17).

Mireia Usart, Sònia Sánchez-Canut e Beatriz Lores (2022). El ámbito de las STEM no atrae el talento femenino. El Observatorio Social La Caixa. <https://acortar.link/GnxWXW> Consultado: 8/5/2023.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Leif Weatherby (2023). O ChatGPT é uma máquina de ideologia, <https://acortar.link/LMkJYO> Consultado: 5/5/2023.

Mark West, Rebecca Kraut e Chew Han Ei (2019). I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416> Consultado: 8/5/2023

Jieyu Zhao, Tianlu Wang, Mark Yatskar, Vicente Ordonez e Kai-Wei Chang (2018). Gender Bias in Coreference Resolution: Evaluation and Debiasing Methods. *Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*, pp. 15–20. <https://doi.org/10.18653/v1/n18-2003>

MUJER, DICCIONARIOS Y ARMADA: ESTUDIO EN LOS REPERTORIOS DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LAS VOCES FEMENINAS ASOCIADAS AL ESCALAFÓN DE MANDO DE LA ARMADA

Arribas González, Laura
Departamento de Lengua Española
Universidade de Vigo
laura.arribas.gonzalez@uvigo.es

RESUMEN

Los diccionarios generales monolingües son obras que permiten al usuario de una lengua consultar el significado de las palabras que la integran. Estos significados no son inamovibles, sino que pueden ir modificándose como resultado de los cambios que se van produciendo en la sociedad. En la presente comunicación, que está centrada en los repertorios confeccionados por la Real Academia Española, se estudia el registro que hace esta institución en sus obras lexicográficas de las distintas formas femeninas que constituirían, *a priori*, los opuestos genéricos de los términos masculinos del escalafón de mando de la Armada. Y, por otro lado, se reflexiona sobre la reactividad de este organismo para introducir cambios en sus repertorios de acuerdo con la evolución de la sociedad (en este caso, la incorporación de las mujeres a la Armada en 1988).

PALABRAS CLAVE: Real Academia Española, Armada y opuesto genérico

INTRODUCCIÓN

La Armada española nace entre finales del siglo XV y principios del XVI, pero habrá que esperar casi cuatro siglos para que se les permita a las mujeres formar parte de ella¹. Por tanto, *a priori*, no sería descabellado pensar

¹ La incorporación de las mujeres a las Fuerzas Armadas (y, por extensión, a la Armada) se regula por primera vez en el Real Decreto-Ley 1/1988, de 22 de febrero.

que es a partir de esta fecha (1988) cuando la Real Academia Española incorporaría en el lecionario de sus repertorios lexicográficos el equivalente femenino a los términos masculinos que, hasta el momento, constituían únicamente el escalafón de mando². Siguiendo esta lógica, en los diccionarios académicos posteriores a 1988, el/la usuario/a debería encontrarse ambas formas (la masculina y la femenina) y con el mismo valor: "cargo que consiste en...". Pero, ¿realmente esto aconteció de la manera que acabamos de presuponer?

ANÁLISIS

Si revisamos los diccionarios publicados por la Real Academia Española hasta la fecha³, enseguida comprobamos que, para responder a esta pregunta, es preciso separar dos cuestiones: por un lado, la primera aparición de la forma femenina y, por otro lado, el significado (o significados) otorgado que, como veremos, no siempre fue el de "cargo que consiste en...".

LA PRIMERA APARICIÓN DE LA FORMA FEMENINA

Con independencia del mecanismo morfológico empleado para la construcción de la forma femenina⁴, los diccionarios de la Real Academia Española muestran una realidad clara: de los doce términos estu-

² El escalafón de mando de la Armada se divide en cuatro categorías, dentro de las cuales se diferencian una serie de rangos: oficiales generales (capitán general, almirante general, almirante, vicealmirante y contraalmirante), oficiales (capitán de navío, capitán de fragata, capitán de corbeta, teniente de navío, alférez de navío y alférez de fragata), suboficiales (suboficial mayor, subteniente, brigada, sargento primero y sargento) y tropa (cabo mayor, cabo primero, cabo, marinero de primera y marinero). Para el presente estudio únicamente se tiene en cuenta el primer sustantivo del sintagma y se omiten los repetidos. De tal manera que, tras la aplicación de estos dos criterios, el listado de voces/cargos se redujo al siguiente (ordenadas alfabéticamente): *alférez, almirante, brigada, cabo, capitán, contraalmirante, marinero, sargento, suboficial, subteniente, teniente y vicealmirante*.

³ Los *Diccionarios de Autoridades* (1726-1739 y 1770), los *DRAE* (1780, 1783, 1791, 1803, 1817, 1822, 1832, 1837, 1843, 1852, 1869, 1884, 1899, 1914, 1925, 1936, 1947, 1956, 1970, 1984, 1989 y 1992), los *Manuales* (1927, 1950 y 1983-1985), los *DH* (1933-1936, 1960-1996 y 2013) y los *DLE* (2001, 2014 y 2023).

⁴ Dentro de los sustantivos de carácter común y animado, Aguirre (2013:395) los clasifica en cuatro grandes grupos en función de cómo construyan su opuesto genérico: "1) Nombres con alternancia de género basada en la utilización de morfemas [...] (por ejemplo) *gato / gata* [...]; 2) Nombre heterónimos, que utilizan raíces diferentes para señalar la diferencia entre el macho y la hembra [...] (por ejemplo) *caballo / yegua* [...]; 3) Nombres comunes en cuanto al género, que utilizan la misma forma para el masculino para el femenino. En estos nombres la concordancia con los determinantes es la que señala si el nombre es masculino o femenino [...] (por ejemplo) *un profesional / una profesional* [...]. 4) Nombres epicenos, que se refieren a personas o animales de ambos sexos con un único género gramatical, ya sea el masculino o el femenino [...] *el leopardo* [...] (o) *el personaje* [...]. Cuando los nombres epicenos se refieren a animales es frecuente señalar el sexo con los nombres *macho* o *hembra* en aposición [...]. Sin embargo, cuando estos nombres epicenos se refieren a personas, esta especificación no puede hacerse [...] aunque en alguna ocasión alguno de estos nombres puede aceptar la especificación *masculino / femenino*. Por ejemplo, *un personaje femenino*".

diados, en siete de ellos se ha detectado un primer opuesto genérico antes de 1988 mientras que, en los otros cinco casos, se manifiesta después de esa fecha.

- Términos que se incorporan antes de 1988

Este es el caso de los opuestos genéricos de *almirante*, *brigada*, *capitán*, *marinero*, *sargento*, *teniente* y *vicealmirante*.

Tabla 1: Relación de opuestos genéricos introducidos por la Academia en sus repertorios antes de 1988

FORMA MASCULINA	DICCIONARIO	FORMA FEMENINA	DICCIONARIO
Almirante	<i>Autoridades</i> (1726)	Almiranta	<i>Autoridades</i> (1726)
Brigada ⁵	<i>Autoridades</i> (1726)	Brigadiera	<i>DRAE</i> (1899)
Capitán	<i>Autoridades</i> (1726)	Capitana	<i>Autoridades</i> (1726)
Marinero	<i>Autoridades</i> (1726)	Marinera	<i>DRAE</i> (1884)
Sargento	<i>Autoridades</i> (1726)	Sargenta	<i>Autoridades</i> (1726)
Teniente	<i>Autoridades</i> (1726)	Tenienta	<i>DRAE</i> (1803)
Vicealmirante	<i>Autoridades</i> (1726)	Vicealmiranta	<i>Autoridades</i> (1726)

- Términos que se incorporan después de 1988

Este es el caso de los opuestos genéricos de *alférez*, *cabo*, *contraalmirante*, *suboficial* y *subteniente*.

Tabla 2: Relación de opuestos genéricos introducidos por la Academia en sus repertorios antes de 1988

FORMA MASCULINA	DICCIONARIO	FORMA FEMENINA	DICCIONARIO
Alférez	<i>Autoridades</i> (1726)	Alférez	<i>DLE</i> (2001)
Cabo	<i>Autoridades</i> (1726)	Cabo	<i>DLE</i> (2001)
Contraalmirante ⁶	<i>DRAE</i> (1837)	Contraalmirante	<i>DLE</i> (2001)
Suboficial	<i>DRAE</i> (1925)	Suboficial	<i>DLE</i> (2001)
Subteniente	<i>DRAE</i> (1803)	Subteniente	<i>DLE</i> (2001)

⁵ Aunque la forma *brigada* (únicamente con género masculino) aparece desde el *Diccionario de autoridades* (1726), habrá que esperar hasta la edición del *DRAE* de 1925 para que la Academia lo defina como "cargos militares".

⁶ La Academia también admite la forma *contraalmirante* desde el *DRAE* de 1884.

EL SIGNIFICADO (O SIGNIFICADOS) DE LA(S) FORMA(S) FEMENINA(S)

Las formas masculinas, como se constató en el apartado anterior (*La primera aparición de la forma femenina*), aparecen prácticamente todas ellas en el primer repertorio de la Academia (con la excepción de *contraalmirante*, *suboficial* y *subteniente*, que lo hacen en los *DRAE* de 1837, 1925 y 1803, respectivamente) con el valor de “cargo que consiste en...” y sin ningún tipo de marcación. En cambio, la situación de las formas femeninas se antoja mucho más compleja porque, a diferencia de sus opuestos genéricos masculinos, en ellas hay que valorar tres cuestiones: en primer lugar, el número de formas femeninas que presenta el término, en segundo lugar, el significado de esa forma (o formas) y, por último, la marcación que puedan presentar.

El primer parámetro dividió los términos en dos grupos: por un lado, aquellos que únicamente tienen en femenino una forma, que, salvo en *capitana*, *marinera* y *tenienta*, es coincidente con la masculina (como es el caso de *alférez*, *cabo*, *contraalmirante*, *suboficial* y *subteniente*) y, por otro lado, aquellos sustantivos que cuentan con más de una versión en femenino, que se recogen en la siguiente tabla en la que también se indica, entre corchetes, el diccionario en el que la Real Academia Española los incorporó por primera vez:

Tabla 3: Relación de términos con más de una forma femenina junto con el repertorio académico en el que aparecieron por primera vez

<i>Almiranta</i> [Autoridades, 1726], <i>almirantesa</i> [Autoridades, 1770] y <i>almirante</i> [DLE, 2001]
<i>Brigadiera</i> [DRAE, 1899] y <i>brigada</i> [DLE, 2001]
<i>Sargenta</i> [Autoridades, 1726] y <i>sargento</i> [DLE, 2001]
<i>Vicealmiranta</i> [Autoridades, 1726] y <i>vicealmirante</i> [DLE, 2001]

El segundo parámetro (*el significado de la forma*), se concretó en el establecimiento de dos niveles de análisis. El primero de ellos permitió clasificar las formas femeninas en dos grandes grupos: por un lado, aquellas que mantienen constante la definición desde su primera aparición en un repertorio de la Academia hasta la última registrada y, por otro lado, aquellas que modifican la definición a lo largo de los distintos diccionarios⁷. El segundo nivel de análisis, por su parte, conllevó la clasificación de los significados según tres grandes ámbitos: 1) “cargo”; 2) “mujer de”⁸ y 3) “otros valores”. Tras la aplica-

⁷ En términos de significado.

⁸ “Mujer de” en el sentido de “esposa de un cargo militar (en este caso de la Armada)”.

ción de ambos niveles en las diecisiete formas femeninas objeto de estudio⁹, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 4: Clasificación de los términos que cumplen la condición de “definición constante” en el Nivel 1

		NIVEL 1: Definición constante
NIVEL 2	“Cargo”	<i>Alférez, almirante, brigada, cabo, contraalmirante, sargento, suboficial, subteniente y vicealmirante</i>
	“Mujer de”	<i>Almirantesa y brigadiera</i>
	“Otros valores”	<i>Vicealmiranta¹⁰</i>

En cuanto a las formas femeninas que poseen una definición de corte cambiante, únicamente se han detectado cinco casos (*almiranta, capitana, marinera, sargenta y tenienta*), todos ellos con ciertas similitudes: en ninguno su primer significado fue el de “cargo”, todos (con la excepción de *marinera*) contienen una definición del ámbito “mujer de” y, en todos, el último valor en incorporarse, en caso de hacerlo, fue el de “cargo”. En la siguiente tabla se especifican cada uno de los significados que poseen estos cinco términos junto con el repertorio de la Academia en el que dichos significados se registraron por primera vez.

Tabla 5: Relación de los distintos significados junto con su primera aparición de los términos que en el Nivel 1 se caracterizan por tener “definición cambiante”

FORMA	SIGNIFICADO Y REPERTORIO EN EL QUE APARECE POR PRIMERA VEZ		
	“Cargo”	“Mujer de”	“Otros valores”
<i>Almiranta</i>	Nunca	[DRAE, 1822]	Barco [Autoridades, 1726]
<i>Capitana</i>	[DLE, 2001]	[DRAE, 1817]	Barco [Autoridades, 1726] Líder [DRAE, 1914]
<i>Marinera</i>	[DLE, 2001]	Nunca	Adjetivo calificativo [DRAE, 1884]
<i>Sargenta</i>	Nunca	[DRAE, 1817]	Monja [Autoridades, 1726] Arma del sargento [DRAE, 1803] Tipo de mujer [DRAE, 1925]
<i>Tenienta</i>	[Manual, 1989]	[DRAE, 1803]	Nunca

⁹ Las formas femeninas objeto de estudio fueron: *alférez, almiranta, almirantesa, almirante, brigadiera, brigada, cabo, capitana, contraalmirante, marinera, sargento, sargenta, suboficial, subteniente, tenienta, vicealmirante y vicealmiranta*.

¹⁰ A lo largo de los diferentes repertorios confeccionados por la Academia, el significado de esta forma se mantiene constante: es la embarcación en la que iba el segundo jefe, en este caso, de la Armada.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Por último, la aplicación del tercer parámetro establecido (*la marcación*) evidenció una doble realidad: la marcación depende del significado y esta puede variar con el tiempo, es decir, en las distintas ediciones elaboradas por la Academia. De este modo, los datos reflejaron que las definiciones relativas a los ámbitos de "cargo" y "otros valores" carecen de marcación en cualquiera de los repertorios, no así las del área de "mujer de", como muestra la siguiente tabla:

Tabla 6: Relación de la marcación en las formas que poseen el significado de "mujer de"

FORMA	MARCACIÓN		
	¿Cuándo aparece?	¿Qué marca se emplea?	¿Se conserva la marcación en ediciones posteriores? ¹¹
<i>Almiranta</i>	DRAE (1884) ¹²	Ant.	No ¹³
<i>Almirantesa</i>	<i>Autoridades</i> (1770) ¹⁴	En lo antiguo	Sí ¹⁵
<i>Brigadiera</i>	DRAE (1925) ¹⁶	Fam.	Sí ¹⁷
<i>Capitana</i>	DRAE (1914) ¹⁸	Fam.	Sí
<i>Sargenta</i>	DLE (2001) ¹⁹	Coloq.	Sí
<i>Tenienta</i>	DLE (2001) ²⁰	Coloq.	Sí

CONCLUSIONES

Tras el análisis de las distintas formas femeninas que constituyen los opuestos genéricos de los términos masculinos del escalafón de mando de la Armada en los diccionarios confeccionados por la Real Academia Española se puede concluir lo siguiente: el tratamiento que se le otorga a las formas femeni-

¹¹ Con independencia de la abreviatura que emplee la Real Academia Española en la edición del repertorio.

¹² Seis ediciones después desde la primera aparición de este significado en el DRAE de 1817.

¹³ Desde la edición de 1925 hasta la de 1947 (ambas incluidas) no hay ningún tipo de marcación. En el *Manual* de 1950 se singulariza este significado con *Fam.*, pero se vuelve a perder la marcación en los repertorios posteriores hasta que en los textos publicados en los años 2000 se recupera. En este caso con *la abreviatura Coloq.*

¹⁴ Se marca la singularidad de este valor desde que la Academia lo registra por primera vez en un repertorio.

¹⁵ La marcación únicamente desaparece en los Manuales (1927, 1950, 1983 y 1989).

¹⁶ Dos ediciones después desde la primera aparición de este significado en el DRAE de 1899.

¹⁷ Solo se omite la marca en el *DH33*.

¹⁸ Ocho ediciones después desde la primera aparición de este significado en el DRAE de 1817.

¹⁹ Veintiuna ediciones después desde la primera aparición de este significado en el DRAE de 1817.

²⁰ Veintidós ediciones después desde la primera aparición de este significado en el DRAE de 1803.

nas variará dependiendo de si coinciden exactamente con su opuesto masculino (como *alférez* o *cabo*) o, por el contrario, difieren en una o más letras (como *capitán* / *capitana*).

Las primeras, que nacieron únicamente como sustantivos masculinos, fueron incorporadas por la Academia a partir de la edición de 2001 del *DLE*, dieciocho años después de que la Armada admitiese mujeres en sus filas. En estos casos, la Academia se limita a incluir la abreviatura *f.* dentro de la caracterización genérica de la voz y, por tanto, en estos términos solo tiene cabida el significado de “cargo” y, por supuesto, sin ningún tipo de marca. En otras palabras, simplemente le comunica al usuario/a que, desde ese momento (año 2001), ya puede emplear ese sustantivo en femenino. No obstante, cabe advertir que al tratarse de sustantivos epicenos en su nueva configuración genérica (y dada su larga historia como sustantivos únicamente masculinos) es preciso, todavía a día de hoy, marcar mediante mecanismos de concordancia el género femenino. De tal manera que, si se dice solo *almirante*, la gran mayoría de hispanohablantes pensarán que ese cargo está ocupado por un hombre y no por una mujer. También debido a que, en nuestros días, este sector profesional sigue siendo mayoritariamente masculino.

En cuanto a las segundas (*formas femeninas que difieren en una o más letras respecto a su opuesto masculino*), se encuentran desde los primeros repertorios confeccionados por la Academia, es decir, mucho antes de que las mujeres se incorporaran a la Armada. En ellos suele, además de otros significados que pueda tener, suele asociarse al ámbito de “mujer de”. Actualmente (*DLE*, 2022), la Academia conserva esa asociación, aunque en todos los casos la marca indicando la antigüedad de ese significado o que únicamente se emplea en un registro coloquial de la lengua. Pero todavía no incluye el carácter despectivo que tiene en la sociedad de hoy en día “ser mujer de”. Quizá lo incorporen en futuras versiones del diccionario. Por otro lado, cabe señalar que todas las formas que integran este segundo grupo tienen su opuesto masculino que, a día de hoy, se sigue empleando, en general, para denominar a las mujeres que ocupan ese cargo. Es decir, no se emplea la forma femenina cuando, en estos casos (a diferencia de, por ejemplo, en *contraalmirante*) ya no hay que aclarar específicamente el género del sustantivo. ¿A qué se debe esto? A los motivos apuntados en el párrafo anterior se puede añadir la posible confusión de significados en la forma únicamente femenina, que podrían requerir aclaración contextual. Véase el caso, que se plantea a continuación: *Marta es teniente*. Con esta sencilla secuencia, el interlocutor tendría que preguntar ¿*teniente cargo* o *teniente mujer del teniente*? Este ejemplo plantea, a su vez, otra situación lingüística, pero también de carácter social: tal y como figura este término en la actual edición del *DLE* (2022), la dualidad que se acaba de presentar únicamente tiene lugar en el género femenino, pues ninguna de las formas masculinas²¹ admite el valor de “marido de”.

²¹ Tampoco lo hacen los sustantivos masculinos en los que su forma femenina es idéntica. En estos casos, los repertorios de la Academia especifican claramente que solo el género femenino admite esta opción: “mujer de”.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Carmen (2013). *Manual de morfología*, Castalia Instrumenta, Barcelona.

Armada Española. *Divisas y distintivos*. Recuperado el 25/04/2023 de <https://armada.defensa.gob.es/ArmadaPortal/page/Portal/ArmadaEspañola/personalemprego/prefLang-es/06divisas>

Haënsch, Gunter y Omeñaca, Carlos (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Real Academia Española (1726-1739). *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*, Imprenta de Francisco del Hierro, Madrid.

Real Academia Española (1770). *Diccionario de la lengua española compuesto por la Real Academia Española. Segunda impresión corregida y aumentada*, Imprenta de Joaquín Ibarra, Madrid.

Real Academia Española (1780). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*, Imprenta de Joaquín Ibarra, Madrid.

Real Academia Española (1783). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta de Joaquín Ibarra, Madrid.

Real Academia Española (1791). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*, Viuda de Joaquín Ibarra, Madrid.

Real Academia Española (1803). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil*, Viuda de Joaquín Ibarra, Madrid.

Real Academia Española (1817). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta Real, Madrid.

Real Academia Española (1822). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta Nacional, Madrid.

Real Academia Española (1832). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta Real, Madrid.

Real Academia Española (1837). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta Nacional, Madrid.

Real Academia Española (1843). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta de D. Francisco María Fernández, Madrid.

Real Academia Española (1852). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta Nacional, Madrid.

Real Academia Española (1869). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta de Don Manuel Rivadeneyra, Madrid.

Real Academia Española (1884). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta de Don Gregorio Hernando, Madrid.

Real Academia Española (1899). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta de los señores Hernando y compañía, Madrid.

Real Academia Española (1914). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, Imprenta de los sucesores de Hernando, Madrid.

Real Academia Española (1925). *Diccionario de la lengua española*, Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1927). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1933-1936). *Diccionario histórico de la lengua española*, Imprenta de Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid.

Real Academia Española (1936). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1947). *Diccionario de la española*, Espasa Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1950). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1956). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Real Academia Española (1960-1996). *Diccionario histórico de la lengua española*, Imprenta Aguirre, Madrid.

Real Academia Española (1970). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1983-1985). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1984). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1989). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Real Academia Española (2001). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Recuperado el 25/04/2023 de <https://www.ntlle.rae.es/es/ntlle/SrvltGULoginNtlle>

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Espasa, Madrid.

Real Academia Española (2013). *Diccionario histórico de la lengua española*. Recuperado el 25/04/2023 de <https://www.rae.es/dhle/>

Real Academia Española (2013). *Mapa de diccionarios académicos*. Recuperado el 25/04/2023 de <https://apps2.rae.es/ntllet/SrletGULoginNtletPub>

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 25/04/2023 de <https://dle.rae.es/>

Real Decreto-Ley 1/1988, de 22 de febrero, *por el que se regula la incorporación de la mujer en las Fuerzas Armadas*.

Villa, Raúl (2020). "Las primeras mujeres con mando en nuestra marina mercante y en la Armada", *Revista General de Marina*, Vol. 4 (427-444).

COMO ME VEXO NAS REDES SOCIAIS? AUTO-OBXECTIVACION DO CORPO EN ADOLESCENTES

Rodríguez Castro, Yolanda

Departamento AISPE

Universidade de Vigo

yrcaastro@uvigo.gal

Martínez Román, Rosana

Departamento AISPE

Universidade de Vigo

rosana.mr@uvigo.gal

Redondo Gutiérrez, Laura

Departamento AISPE

Universidade de Vigo

lauraredondo@uvigo.gal

Lameiras Fernández, María

Departamento AISPE

Universidade de Vigo

lameiras@uvigo.gal

RESUMO

O obxectivo deste estudo foi avaliar a auto-obxectivación do corpo avaliar a auto-obxectivación do corpo no colectivo de adolescente nas redes sociais, facendo especial énfase no comportamento das mozas ao comparalo co dos mozos. Para iso contamos cunha mostra de 998 adolescentes españois 500 (50.1 %) mozas e 498 (49.9 %) mozos cunha media de idade de 1.59 (DT= 1.01). Se administrou unha enquisa que incluía variables sociodemográficas e a escala de *Appearance-related social media consciousness* (Choukas-Bradley et ao., 2020). Os principais resultados evidencian que son as

mozas as que se exercen maior presión sobre si mesmas en relación á súa aparencia física para mostrarse nas redes sociais ao comparalas cos mozos. Son os mozos máis novos (14-16 anos) quen presta maior atención á súa aparencia corporal en redes sociais fronte aos máis maiores (16-18 anos). Mentres que nas mozas non atopamos diferenzas significativas entre o grupo de máis novos fronte ás máis maiores en relación ao nivel de auto-obxectivación da aparencia física nas redes sociais. Por tanto, os nosos achados suxiren a necesidade de intervencións dirixidas ao uso problemático das redes sociais por parte dos e as adolescentes.

PALABRAS CLAVE: Auto-obxectivación, corpo, atractivo físico, adolescentes.

INTRODUCCIÓN

Hoxe en día, as Tecnoloxías da Información e da Comunicación, como Internet, as redes sociais e os smartphones, convertéronse en espazos dixitais que están a propiciar novas formas de socialización aos máis novos que constrúen a súa identidade social, a través de diversas interaccións co seu grupo de iguais e outras persoas da súa comunidade virtual (Stonard, 2020). O 94 % do colectivo de preadolescentes e adolescentes entre 10 e 15 anos utiliza Internet cada día, e o 93.8 % de adolescentes españois teñen un móbil con internet aos 15 anos (INE, 2020). O estudo de Ballesteros e Picazo (2018) evidencia que o 90 % de adolescentes de 14 a 16 anos conta con perfís en distintas redes sociais. De forma que, neste contexto de virtualidade, non é de estrañar que os/as adolescentes busquen información, se mostren, se relacionen e se expresen tamén na esfera sexual no plano virtual (Rodríguez-Castro *et al.*, 2021).

As redes sociais provocaron, especialmente nas adolescentes e mulleres, unha sobre exposición do seu corpo a través de fotos e vídeos. Focalizar a atención nos corpos leva a unha "literal obxectivación" definida como "calquera situación na que unha persoa é percibida como un obxecto" (Heflick e Goldenberg, 2014, p. 225). Ademais, esta obxectivación é unha forma de deshumanización (Haslam *et al.*, 2013). A obxectivación e a deshumanización representan percepcións nesgadas que consideran ás persoas como obxectos nun nivel inferior a dos seres humanos (Gervais, 2013), o que implica desposuír ás mulleres dos trazos que distinguen aos seres humanos dos obxectos/animais, como son a calidez, competencia e moralidade (Heflick *et al.*, 2011). Tomando como referencia a *teoría da obxectivación* de Fredrickson e Roberts (1997), esta sobre exposición do corpo desenvolve un esquema para entender as consecuencias de ser muller nunha cultura que obxectiviza sexualmente o corpo das

mulleres. As mensaxes que reciben a través das súas fotos ou vídeo son obxectivantes e provocan a activación de experiencias de auto-obxectivación, colocando ás mulleres na perspectiva dunha observadora ou de terceira persoa, e este feito provoca que se convertan nunha eficiente observadora do seu propio corpo e a súa principal controladora (Fredrickson e Roberts, 1997). Estas experiencias de obxectivación e auto-obxectivación reducen aos seus corpos ou partes dos seus corpos e comprometen a construción da súa identidade, desconectándoas da súa corporalidade global e como resultado dos seus pensamentos, sentimentos e desexos (*Task Force on the Sexualization of Girls*, 2007).

Na teoría da obxectivación, a identidade das mulleres foi reducida a súa beleza e sexualidade de modo que encadean a súa identidade aos seus corpos, e son condenadas á insatisfacción cando non se someten aos estándares de beleza. Esta xeneralizada insatisfacción das mulleres co seu corpo ten unha longa historia (Rodin *et al.*, 1984) de forma que, para as mulleres, a insatisfacción co seu corpo é máis unha regra que unha excepción, e este “descontento normativo” continúa sendo confirmado nas sociedades de hoxe en día (Fallon *et al.*, 2014, p. 151). Isto provoca que as mulleres e as mozas teñan unha maior vixilancia e coidado sobre o seu corpo o que tamén lles xera vergoña e ansiedade (Slater e Tiggemann, 2010). Por iso, o obxectivo deste estudo consistiu en avaliar a auto-obxectivación do corpo no colectivo de adolescente nas redes sociais, facendo especial énfase no comportamento das mozas ao comparalo co dos mozos.

METODOLOXÍA

Mostra

A mostra deste estudo cuantitativo está formada por 998 adolescentes de España, 500 (50.1 %) mozas e 498 (49.9 %) mozos cunha media de idade de 1.59 (DT= 1.01) e un rango de idade de 14 a 18 anos.

Instrumentos

Adminístrouse unha enquisa en liña que incluía:

- Preguntas sobre as variables sociodemográficas (xénero e idade).
- Escala de *Appearance-related social media consciousness* (Choukas-Bradley *et al.*, 2020). Esta escala avalía a frecuencia da experiencia dos e das adolescentes nas redes

sociais como Snapchat, Instagram ou Facebook, relacionadas co seu corpo ou aparencia física. Esta escala está formada por 13 ítems. O formato de resposta é unha escala tipo Likert con 7 opcións que vai desde 1 (nunca) ata 7 (Sempre). A interpretación da escala é a maior puntuación maior frecuencia do propia auto-obxectivación do corpo a través das redes sociais. O Alfa de Cronbach obtido da escala foi de .85.

Procedemento

As persoas participantes no noso estudo foron reclutadas mediante CAWI (*computer assisted web interviewing*), un servizo en liña no que persoas usuarias rexistradas completan tarefas a cambio dunha compensación a través de puntos que poderán trocar por premios. Primeiramente, os pais e as nais tiveron que dar o seu consentimento para que as súas fillas e os seus fillos puidesen participar no estudo, posteriormente tamén se lles pediu os e as adolescentes o seu consentimento. As e os adolescentes completaron a tarefa utilizando a conta dos seus pais ou das súas nais. Accedían a unha enquisa en liña e o tempo de aplicación da enquisa foi de 5 minutos.

Análise de datos

As análises leváronse a cabo co IBM SPSS v.24 software, e foron os seguintes: análises descritivas e as diferenzas de medias con *t de Student* en función do xénero e da idade.

RESULTADOS

Os resultados que se mostran na Táboa 1 evidencian que son as mozas as que se exercen maior presión sobre si mesmas en relación á súa aparencia física para mostrarse nas redes sociais ao comparalas cos mozos ($t = -2.65$; $p < .01$). Se facemos unha análise máis exhaustivo das diferenzas de xénero en cada ítem podemos destacar que son as mozas as que máis pensan en como se verán partes específicas do seu corpo cando a xente vexa esas imaxes en redes sociais ($t = -2.92$; $p < .01$); tamén son as mozas as que se se publica unha imaxe delas pouco atractivas nas redes sociais senten mal consigo mesmas ($t = -3.77$; $p < .001$); as que afirman que fan zoom nas imaxes das redes sociais para ver como ven partes específicas do seu corpo ($t = -2.56$; $p < .01$); e, son máis as mozas que se alguén lles toma unha foto que podería publicarse nas redes sociais, piden mirala primeiro para asegurarme de que se ven ben ($t = -4.77$; $p < .001$).

Táboa 1. Diferenzas de medias en ASMC por xénero.

	Media (DT)		t
	Mozos (n= 498)	Mozas (n=500)	
ASMC TOTAL	3.40 (1.36)	3.65 (1.57)	-2.65**
1.Cando a xente me saca fotos, penso en cómo se verán as fotos cando sexan publicadas en redes sociais.	3.65 (1.80)	3.84 (2.04)	-1.58
2.Penso en cómo se verán partes específicas do meu corpo cando a xente vexa esas imaxes en redes sociais.	3.46 (1.86)	3.83 (2.04)	-2.92**
3.Aínda cando estou só/soa imaxino como se vería o meu corpo nunha imaxe de redes sociais	3.16 (1.76)	3.23 (1.97)	-.568
4.Durante o día pásome o tempo pensando no atractivo/a que podería parecer cando a xente mira as miñas fotos en redes sociais.	3.21 (1.79)	3.25 (1.89)	-.336
5.Tento adiviñar como reaccionará a xente das redes sociais ante as imaxes do meu aspecto físico.	3.46 (1.75)	3.64 (2.01)	-1.50
6.O meu atractivo en imaxes é máis importante que calquera outra cousa que fago en redes sociais.	3.16 (1.75)	3.18 (1.95)	-.165
7.Cando vou a eventos sociais, preocúpame máis parecer atractivo/a nas imaxes que a xente poida publicar en redes sociais, que pasar un momento divertido.	3.25 (1.82)	3.24 (1.87)	.077
8.Se se publica unha imaxe miña pouco atractiva nas redes sociais síntome mal comigo mesmo/a.	3.38 (1.78)	3.84 (2.02)	-3.77***
9.Vexo as miñas imaxes en redes sociais unha e outra vez.	3.48 (1.83)	4.18 (2.04)	-5.70***
10. Amplio imaxes de redes sociais para ver como se ven partes específicas do meu corpo.	3.28 (1.80)	3.60 (2.06)	-2.56*
11.Se alguén me fai unha foto que poida publicarse en redes sociais, pido mirala primeiro para asegurarme de que me vexo ben.	3.90 (1.86)	4.51 (2.16)	-4.77***
12.Antes de publicar imaxes en redes sociais aplico filtros para verme mellor.	3.33 (1.74)	3.46 (1.95)	-1.11
13.Se alguén me fai unha foto que poida publicarse en redes sociais, fago unha posee dunha forma particular para parecer o máis atractivo/a posible.	3.57 (1.78)	3.71 (1.94)	-1.19

Nota: *p<.05; ** p<.01; ***p<.001

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tal e como se observa en táboa 2, ao facer comparacións en función á idade atopámonos que son os mozos máis novos (14-16 anos) quen presta maior atención á súa aparencia corporal en redes sociais fronte aos máis maiores (16-18 anos) ($t= 4.90$; $p<.001$). Destacamos algunhas diferenzas significativas entre os ítems: Son os mozos máis novos os que están máis preocupados por como se verán as partes específicas do seu corpo cando a xente vexa esas imaxes en redes sociais ($t= 2.97$; $p<.01$); tamén pensan máis durante o día no atractivos que ven nas fotos cando a xente os ven en redes sociais ($t= 6.13$; $p<.01$).

Mentres que nas mozas non atopamos diferenzas significativas entre o grupo de máis novas fronte ás máis maiores en relación ao nivel de auto-obxectivación da aparencia física nas redes sociais ($t= -.998$; $p>.05$). É dicir, as mozas independentemente da súa idade mostran un alto nivel de auto-obxectivación do seu corpo nas redes sociais. Soamente se detectaron diferenzas significativas entre os dous grupos de idade das mozas en dúas ítems: as mozas máis novas pensan que o seu atractivo en imaxes é máis importante que calquera outra cousa que fan nas redes sociais ($t= 1.99$; $p<.05$); e, son máis as mozas de maior idade as que se alguén lles toma unha foto que podería publicarse nas redes sociais, piden mirala primeiro para asegurarme de que ven ben ($t= -4.77$; $p<.001$).

Táboa 2. Diferenzas de medias en ASMC en función a idade e por xénero

	Media (DT)			
	Mozos		Mozas	
	14-16 anos	17-18 anos	14-16 anos	17-18 anos
ASMC TOTAL	3.69 (1.32)	3.11 (1.34)	3.58 (1.71)	3.72 (1.42)
	$t= 4.90^{***}$		$t= -.982$	
1.Cando a xente me saca fotos, penso en cómo se verán as fotos cando sexan publicadas en redes sociais.	3.82 (1.60)	3.48 (1.97)	3.77 (1.98)	3.92 (2.10)
	$t = 2.05^*$		$t= -.804$	
2.Penso en cómo se verán partes específicas do meu corpo cando a xente vexa esas imaxes en redes sociais.	3.70 (1.66)	3.22 (2.01)	3.78(2.01)	3.88(2.07)
	$t= 2.90^{**}$		$t=-.561$	
3. Aínda cando estou só/soa imaxino como se vería o meu corpo nunha imaxe de redes sociais	3.62 (1.64)	2.70 (1.77)	3.33(1.94)	3.13 (1.99)
	$t= 6.02^{***}$		$t=1.09$	

4. Durante o día pásome o tempo pensando no atractivo/a que podería parecer cando a xente mira as miñas fotos en redes sociais.	3.68 (1.68)	2.73 (1.77)	3.34 (1.88)	3.15 (1.89)
	t= 6.13***		t=1.15	
5. Tento adiviñar como reaccionará a xente das redes sociais ante as imaxes do meu aspecto físico.	3.64 (1.65)	3.27(1.83)	3.61 (1.94)	3.67 (2.09)
	t= 2.35*		t=-.379	
6.O meu atractivo en imaxes é máis importante que calquera outra cousa que fago en redes sociais.	3.48 (1.63)	2.83 (1.81)	3.35 (1.98)	3.00 (1.90)
	t= 4.19***		t=1.99*	
7.Cando vou a eventos sociais, preocúpame máis parecer atractivo/a nas imaxes que a xente poida publicar en redes sociais, que pasar un momento divertido.	3.69 (1.70)	2.81 (1.84)	3.34 (1.90)	3.14 (1.85)
	t= 5.48***		t=1.19	
8.Se se publica unha imaxe miña pouco atractiva nas redes sociais síntome mal comigo mesmo/a.	3.69 (1.63)	3.07 (1.88)	3.74 (2.00)	3.94 (2.04)
	t= 3.89***		t=-1.14	
9.Vexo as miñas imaxes en redes sociais unha e outra vez.	3.69 (1.68)	3.26 (1.96)	3.76 (1.98)	4.61 (2.02)
	t= 2.62**		t=-4.72***	
10.Amplio imaxes de redes sociais para ver como se ven partes específicas do meu corpo.	3.64 (1.66)	2.92 (1.87)	3.57 (2.02)	3.63 (2.11)
	t= 4.58***		t=-.319	
11.Se alguén me fai unha foto que poida publicarse en redes sociais, pido mirala primeiro para asegurarme de que me vexo ben.	3.95 (1.58)	3.85 (2.10)	3.96 (2.10)	5.08 (2.08)
	t=.557		t=-5.97***	
12.Antes de publicar imaxes en redes sociais aplico filtros para verme mellor.	3.66 (1.66)	3.00 (1.77)	3.56 (1.94)	3.35 (1.95)
	t=4.28***		t=1.17	

13. Se alguén me fai unha foto que poida publicarse en redes sociais, fago unha pose dunha forma particular para parecer o máis atractivo/a posible.	3.82 (1.61)	3.32 (1.91)	3.52 (1.88)	3.91 (1.99)
	t= 3.18**		t=-2.22*	

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

CONCLUSIÓNS

Partindo do obxectivo deste estudo que foi avaliar o nivel de auto-obxectivación do corpo dos e das adolescentes nas redes sociais en función ao xénero e á idade, atopouse que son as mozas, independentemente da súa idade, as que adoitan exercer unha maior auto-obxectivación a través do autocontrol e presión en relación á súa aparencia física para mostrarse nas redes sociais atractivas e belas, ao compararse cos mozos. Só os mozos máis novos mostran un maior auto-obxectivación do seu corpo fronte aos máis maiores. A dimensión corporal está condicionada polos estereotipos de xénero que describen os corpos de homes e mulleres, asociándose a imaxe da muller a unha beleza decorativa, representada pola fragilidade e a debilidade (pouco saudable), que contrasta coa imaxe forte e vigorosa (saudable) dos corpos masculinos (Díaz-Morais, 2017).

Para as mozas adolescentes esta maior auto-obxectivación á que se someten na súa vida diaria, mesmo na esfera virtual, evidencia que teñen un maior medo a ser rexeitadas pola súa aparencia física (Lameiras *et al.*, 2018), e, é máis probable que os seus corpos representen a primeira categoría de avaliación da persoa, o que non ocorre para os mozos ou homes (Eisenberg *et al.*, 2011).

É importante ter en conta que estas experiencias de obxectivación tanto no plano físico como no virtual, tal e como evidencian os estudos, provocan graves consecuencias na saúde e o benestar das mozas adolescentes e das mulleres ao impactar a súa autoestima (Thompson e Donaghue, 2014), facéndoa máis vulnerables a episodios de depresión (Jones e Griffiths, 2015), a ter disfuncións sexuais (Calogero e Thompson, 2008), e trastornos da conduta alimentaria (Calogero *et al.*, 2005).

Por tanto, xa que o corpo sexuado representa a diana e a primeira liña de batalla das múltiples violencias que as mulleres sofren ao longo da súa vida (Kelly, 1988; Hayes e Dragiewica, 2018), consideramos importante levar a cabo programas de educación sexual para traballar a autoestima o auto-concepto, a identificación dos estereotipos de xénero e a prevención das ciberviolencias sexuais no

colectivo adolescente (Rodríguez *et al.*, 2021b). Coa finalidade de construír sociedades igualitarias, xustas, tolerantes e libres de calquera manifestación de violencia.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007): *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*. www.apa.org/pi/women/programs/girls/report.aspx

Ballesteros, Juan Carlos & Picazo, Laura (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción*. FAD

Calogero, Rachel & Thompson, J. Kevin (2008): Potential implications of the objectification of women's bodies for women's sexual satisfaction. *Body Image*, 6(2), 145-148.

Calogero, Rachel, Davis, William & Thompson, J. Kevin (2005): The role of self-objectification in the experience of women with eating disorders. *Sex Roles*, 52(1/2), 43-50.

Choukas-Bradley, Sophia, Nesi, Jacqueline., Widman, Laura & Galla, Brian (2020): The appearance-related social media consciousness scale: Development and validation with adolescents. *Body Image*, 33, 164-174.

Díaz-Morales, Juan (2017). Gender-Based Perspectives about Women's and Men's Health. In *The Psychology of Gender and Health* (pp. 55-83). Academic Press.

Eisenberg, Marla, Berge, Jerica, Fulkerson, Jayne & Neumark-Sztainer, Dianne (2011): Weight comments by family and significant others in young adulthood. *Body Image*, 8(1), 12-19.

Fallon, Elizabeth, Harris, Brandonn & Johnson Paige (2014): Prevalence of body dissatisfaction among a United States adults sample. *Eating Behaviours*, 15(1), 151-158.

Fredrickson, Barbara & Roberts, Tomi-Ann (1997): Objectification theory: Toward understanding women's lived experience and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206.

Haslam, Nick, Loughnan, Steve & Holland, Elise (2013): The psychology of humanness. In S. J. Gervais (Ed.), *Objectification and (de)humanization. 60th Nebraska symposium on motivation* (pp. 25-52). Springer.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Hayes, Rebecca & Dragiewicz, Molly (2018): Unsolicited dick pics: Erotica, exhibitionism or entitlement? In *Women's Studies International Forum* (pp. 114-120). Pergamon.

Heflick, Nathan & Goldenberg, Jamie (2014): Seeing eye to body: The literal objectification of women. *Current Directions in Psychological Science*, 23(3), 225-229.

Heflick, Nathan, Goldenberg, Jaime, Cooper, Douglas & Puvia, Elisa (2011): From women to objects: Appearance focus, target gender, and perceptions of warmth, morality and competence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(3), 572-581.

Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <https://cutt.ly/rr7rUuA> [Consultado 2/04/2023]

Jones, Bethany & Griffiths, Kathleen (2015): Self-objectification and depression: An integrative systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 171, 22-32.

Kelly, Liz (1988). *Surviving Sexual Violence*. University of Minnesota Press.

Lameiras-Fernández, Maria, Fiske, Susan, González, Antonio & López, José (2018): Objectifying women's bodies is acceptable from an Intimate Perpetrator, at least for female sexists. *Sex Roles*, 79(3), 190-205.

Rodin, Judith, Silberstein, Lisa & Striegel-Moore, Ruth (1984): Women and weight: A normative discontent. *Nebraska Symposium on Motivation*, 32, 267-307.

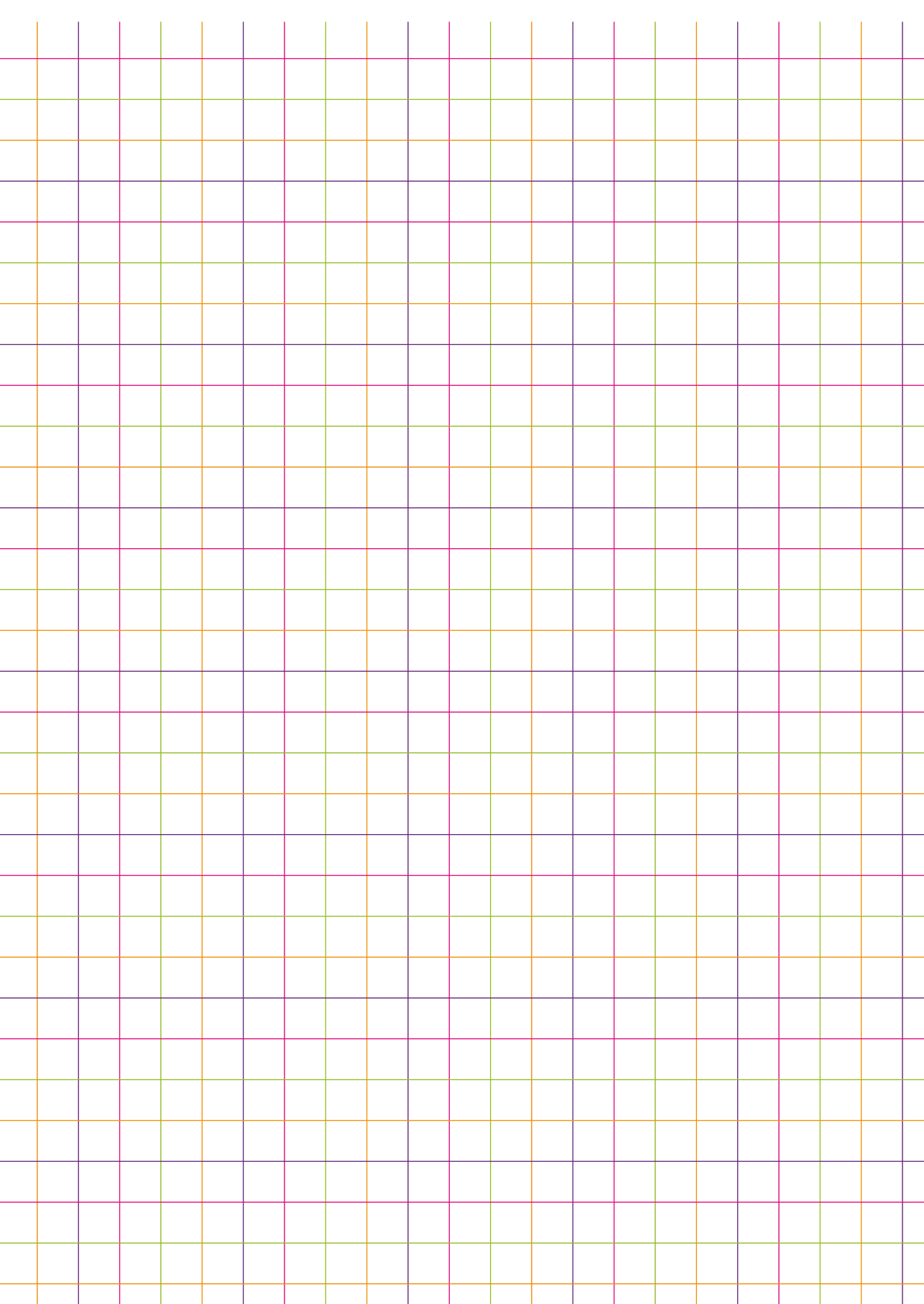
Rodríguez, Yolanda, Martínez, Rosana, Alonso, Patricia, Adá, Alba & Carrera, Maria Victoria (2021): Intimate partner cyberstalking, sexism, pornography, and sexting in adolescents: new challenges for sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2181.

Rodríguez, Yolanda, Alonso, Patricia, Martínez, Rosana & Adá, Alba (2021): 'NI ♀ N NI ♂FF' Programa Coeducativo de prevención de (Ciber)Acoso Sexual. Aranzadi.

Slater, Amy & Tiggemann, Marika (2010): Body image and disordered eating in adolescent girls and boys: A test of objectification theory. *Sex Roles*, 63, 42-49.

Stonard, Karlie (2020): Technology was designed for this: Adolescents' perceptions of the role and impact of the use of technology in cyber dating violence. *Computers in Human Behavior*, 105, 106-211.

Thompson, Laura & Donaghue, Ngaire (2014): The confidence trick: Competing constructions of confidence and self-esteem in young Australian women's discussions of the sexualisation of culture. *Women's Studies International Forum*, 47, 23-35.



AS DINÁMICAS DE XÉNERO NA CIENCIA: UNHA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA XESTIÓN DO ESTRÉS NO TRABALLO

Dopico Casal, Carlos

Departamento de Psicoloxía Social, Básica e Metodoloxía
Universidade de Santiago de Compostela
carlosdopico.casal@usc.es

Montes Piñeiro, Carlos

Departamento de Psicoloxía Social, Básica e Metodoloxía
Universidade de Santiago de Compostela
carlos.montes@usc.es

RESUMO

A pesar dos avances acadados nos últimos anos, na actualidade, as mulleres seguen a estar infrarrepresentadas na ciencia. Isto débese, a lo menos parcialmente, ás disparidades de xénero na publicación académica. Coa finalidade de avaliar as tendencias de autoría e reputación na investigación científica no ámbito da Seguridade e Saúde no Traballo (SST), realizouse unha análise bibliométrica dos traballos publicados sobre intervencións para xestionar o estrés laboral atendendo ao xénero da primeira autoría. Concretamente, analizáronse 144 estudos empíricos revisados por pares, extraídos de cinco bases de datos especializadas e publicados entre 1977 e 2022. Os resultados revelan unha maior produción científica das mulleres como primeiras autoras, cun crecemento exponencial do número e impacto das súas contribucións nos últimos anos con respecto aos traballos cunha primeira autoría masculina. Como conclusión, apúntase que, de acordo cos estereotipos socioculturais de xénero, as investigadoras amosan unha maior preocupación que os homes pola investigación relacionada co coidado da saúde mental na contorna laboral. Estes resultados poden

contribuír á formulación de políticas que fomenten a igualdade na representación das mulleres na academia e accións específicas que apoiem as contribucións das mulleres á investigación científica.

PALABRAS CLAVE: produción científica; autoría; xénero; saúde ocupacional; estrés laboral.

INTRODUCCIÓN

Os estudos bibliométricos proporcionan información valiosa sobre as direccións pasadas, presentes e futuras nun determinado campo de investigación (Ivan Zupic e Tomaž Čater, 2014). Estes datos non só poden axudar no asesoramento ao estudiantado de posgrao ou ao profesorado novel, senón que tamén representan unha ferramenta especialmente valiosa para entender o impacto do xénero na investigación e sobre como poder superar a fenda de xénero. De feito, estes estudos poden proporcionar unha comprensión máis profunda das dinámicas de xénero na ciencia, o que pode ser valioso para implementar políticas que fomenten a igualdade de xénero no ámbito científico.

Entre as métricas relativas á influencia científica máis populares inclúese o número de publicacións de investigacións revisadas por pares. Precisamente, a publicación académica é un proceso determinante na contratación e na promoción do profesorado universitario, polo que a infrarrepresentación das mulleres como autoras en publicacións académicas e/ou en postos de autoría máis prestixiosos podería afectar potencialmente ao seu número nos cadros de persoal das Universidades. Estudos bibliométricos previos (p. ex., Vincent Lavière *et al.*, 2013) apuntan nesta dirección, amosando unha media de publicación de artigos maior por parte dos homes en comparación coas mulleres. Ademais, as mulleres teñen menos probabilidades de participar en colaboracións que conduzan á publicación e é moito menos probable que ocupen os postos de maior prominencia na autoría dun artigo (Jevin D. West *et al.*, 2013). Por exemplo, no campo da Psicoloxía do Traballo e as Organizacións, a revisión de Cornelius J. König *et al.* (2015) revela que as investigadoras producen 1.65 veces menos publicacións que os investigadores, e ao mesmo tempo, que os traballos asinados por mulleres cítanse 1.21 veces menos que aqueles de autoría masculina.

Porén, estas desigualdades na produción e impacto da actividade científica difiren entre disciplinas e subdisciplinas (Vincent Lavière *et al.*, 2013). Se ben numerosos estudos xa identificaron as tendencias

xerais de publicación das autoras na maioría das disciplinas científicas e tecnolóxicas (Gali Halevi, 2019), as investigacións que abordan áreas interdisciplinares son moito menos frecuentes. Neste sentido, o ámbito da Seguridade e Saúde no Traballo (SST) é particularmente relevante por un dobre motivo: (i) é un ámbito de investigación caracterizado por unha gran complexidade debido ao seu carácter multidisciplinar que inclúe modelos, teorías e resultados de disciplinas moi diversas como, por exemplo, o Dereito, a Ergonomía, a Enxeñería, a Medicina ou a Psicoloxía, entre outras; e (ii) comprende tópicos que concordan con características socialmente vinculadas ao rol de xénero feminino, como o coidado, a protección e a preocupación polo benestar das demais persoas (Eva Cifre e Pilar Domínguez-Castillo, 2020).

Debido a todas estas cuestións, no presente traballo analízanse as tendencias bibliométricas, de autoría e de citación, na literatura científica sobre a SST. Para lograr este propósito, o estudo céntrase especificamente nas intervencións sobre o estrés laboral indexadas en cinco das principais bases de datos de resumos e citas de literatura científica revisada por pares, a saber: ProQuest Psycinfo, EBSCO ERIC, EBSCO MEDLINE, Web of Science e SCOPUS.

MÉTODO

Revisión bibliográfica

Efectuouse unha revisión da literatura científica, consultando investigacións incluídas en metaanálises previas (Claudia Kröl *et al.*, 2017; Katherine M. Richardson e Hannah R. Rothstein, 2008; Jac J. L. van der Klink *et al.*, 2001) e bases de datos especializadas, a saber: ProQuest Psycinfo, EBSCO Education Resources Information Center (ERIC), EBSCO MEDLINE, Web of Science (WOS) e SCOPUS. A busca bibliográfica realizouse no mes de setembro de 2022, empregando os seguintes termos agrupados mediante operadores booleanos: ("work stress" OR "occupational stress" OR "occupational neurosis" OR "employee well being" OR "occupational health" OR "occupational health psychology" OR "occupational adjustment" OR "job demands" OR "job resources") AND ("stress management") AND (intervention OR "workplace intervention" OR prevention OR "program evaluation" OR evaluation OR "organizational effectiveness" OR "health promotion"). En función da base de datos, utilizáronse descritores ou campos de busca específicos: "SU" en ProQuest Psycinfo e EBSCO ERIC; "TX" e "AB" en EBSCO MEDLINE; "Topic" en WOS; e "TITLE-ABS-KEY" en SCOPUS. As estratexias de busca estaban limitadas a artigos publicados entre 1977 e 2022, en revistas revisadas por pares, redactados en inglés ou español e con poboación adulta.

A elixibilidade dos estudos valorouse en función dos seguintes criterios de inclusión:

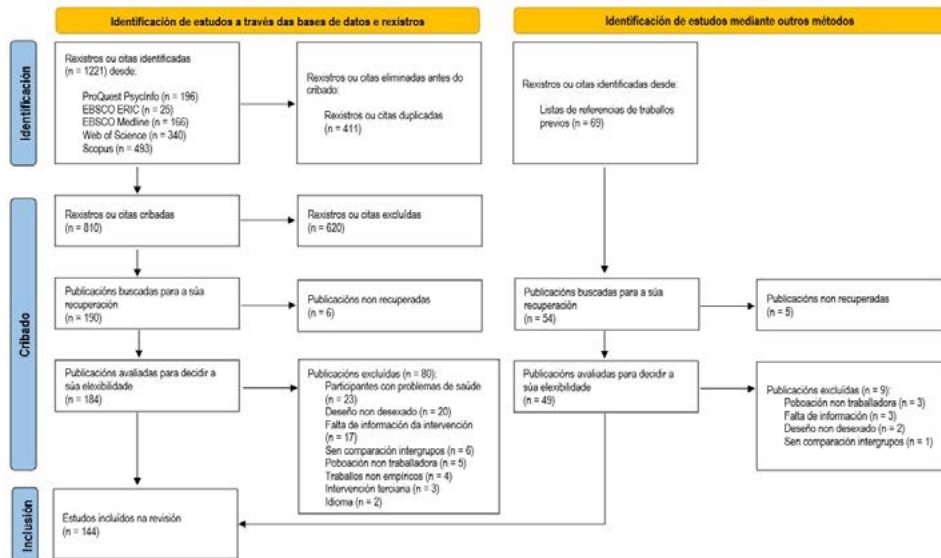
- a. Traballos que avaliasen os efectos de intervención da xestión de estrés no ámbito laboral.
- b. Mostra integrada por poboación traballadora (maior de 18 anos) sen un diagnóstico nin tratamento coñecido por mor de enfermidades crónicas ou problemas físicos e/ou psicolóxicos e que non se atopasen nunha situación de baixa laboral.
- c. Estudos experimentais ou cuasi-experimentais con grupo control e un ou máis grupos de tratamento, así como deseño pre-posttest.
- d. Investigacións que reportasen información da intervención (p. ex., contido, duración e resultados).
- e. Traballos publicados despois do ano 1976¹.
- f. Traballos redactados en inglés e en español.

Pola súa parte, entre os criterios de exclusión encóntranse:

- a. Estudos non publicados en revistas revisadas por pares (p. ex., teses ou capítulos de libros).
- b. Traballos non empíricos (p. ex., revisións sistemáticas ou metaanálises).
- c. Investigacións cuxas variables obxecto de estudo non estean relacionadas con variables de saúde ou benestar psicosocial (p. ex., resultados económicos).
- d. Estudos cunha metodoloxía de recollida de datos integramente cualitativa.
- e. Traballos centrados en intervencións terciarias (ou selectivas) en lugar de primarias (ou universais) e secundarias (ou indicadas).

¹ En 1976 o Grupo de Traballo da American Psychological Association sobre Investigación en Saúde publicou un informe que instaba ás psicólogas e psicólogos profesionais, incluíndo a especialistas en Psicología Industrial/Organizacional, a asumir un papel no exame dos problemas de saúde da poboación estadounidense (Terry A. Beehr e John E. Newman, 1978).

Figura 1. Diagrama de fluxo do proceso de selección de estudos



Como se sintetiza na Figura 1, recuperáronse un total de 1 290 traballos a partir das bases de datos e a listaxe de referencias de estudos metaanalíticos previos. Tras suprimir 411 rexistros duplicados mediante o software de xestión bibliográfica Zotero 6.0 para Windows, examináronse 810 traballos en función do título e do *abstract*, descartando 620 por non axustarse aos criterios de inclusión e exclusión. Posteriormente, buscáronse 244 publicacións para a súa revisión e valorouse a elixibilidade dos textos completos de 233 estudos, dos cales 144 foron incluídos na revisión.

NORMALIZACIÓN DE AUTORÍAS E INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS

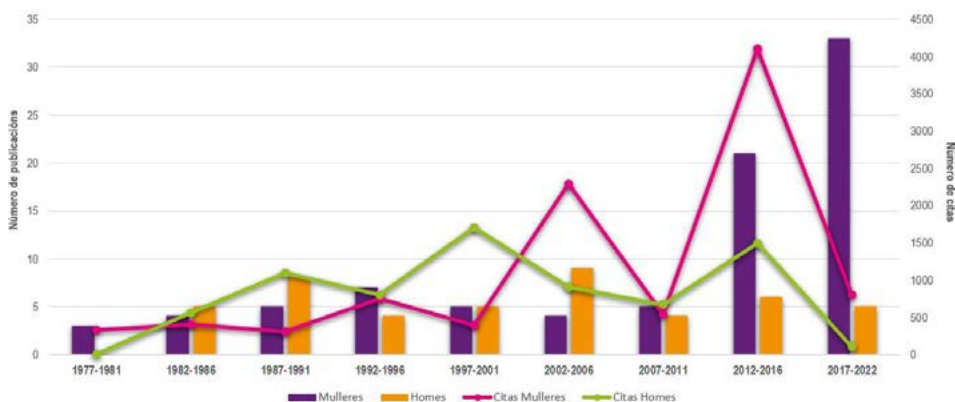
Para a normalización das autorías, as primeiras persoas asinantes de cada traballo seleccionado identifícanse de xeito individual a través do nome e o primeiro apelido. Posteriormente, rexístrouse o xénero (muller ou home) das persoas que asinaban en primeiro lugar a partir de información dispoñible en plataformas públicas de investigación (p. ex., ResearchGate e Google Scholar). Como indicadores da actividade e do impacto científico empregáronse o número de publicacións e de citas recibidas (Berta Velasco *et al.*, 2012; Rosa Sancho, 1990).

RESULTADOS

Un total de 144 traballos publicados entre 1977 e 2022 foron incluídos na revisión, sendo asinados por 672 persoas investigadoras. De entre aquelas que asinaron en primeiro lugar, hai 87 (60.4 %) mulleres e 46 (31.9 %) homes. Non foi posible identificar o xénero das 11 (7.7 %) persoas autoras restantes. Isto é, a proporción de sinaturas femininas representa máis da metade do total de firmas de primeira autoría, estando preto de dobrar ás masculinas.

Como se describe na Figura 2, tradicionalmente a produción científica adoitaba relacionarse en maior medida cunha primeira autoría masculina, se ben non existía unha clara predominancia sobre o xénero feminino. Porén, na última década tivo lugar un incremento substancial das publicacións das mulleres como primeiras autoras, alcanzando a cifra de 54 artigos fronte aos 11 asinados por un home como primeiro autor. Así mesmo, esta tendencia alcista da produción científica do xénero feminino preséntase de xeito semellante no número de citas recibidas ou das veces que os traballos foron mencionados en estudos posteriores. En concreto, os artigos revisados sumaron un total de 17 667 citas recibidas, das cales 9 901 (56.0 %) son de estudos cuxa primeira autoría é feminina, mentres que 7 345 (41.6 %) correspóndense con traballos nos que un home asinou en primeiro lugar e 421 (2.4 %) son de investigacións das que se descoñece o xénero da primeira autoría. Os traballos coa sinatura dunha muller como primeira autora publicados entre 2012 e 2016 foron os máis referenciados con 4 101 citas en contraposición ás 1 703 recibidas polos estudos cunha primeira autoría masculina máis citados, que se publicaron entre os anos 1997 e 2001.

Figura 2. Distribución dos artigos e citas recibidas segundo o ano de publicación e o xénero da primeira autoría



CONCLUSIONES

O presente traballo expón unha análise bibliométrica de traballos publicados no ámbito da saúde ocupacional. En particular, examinouse a produción e o impacto científico de investigacións empíricas centradas explicitamente en intervencións sobre o estrés laboral segundo o xénero da primeira autoría. As principais conclusións do estudo son as seguintes:

- As primeiras autorías femininas concentran unha produtividade científica maior que as masculinas.
- Na última década, o número e o impacto das publicacións asinadas en primeiro lugar por unha muller creceu exponencialmente con respecto ás cifras dos traballos cunha primeira autoría masculina, que permaneceron relativamente estables ao longo do tempo.
- O incremento observado da produción e visibilidade de traballos asinados por mulleres pode ser un reflexo do aumento da representación feminina na ciencia durante os últimos anos (Julia Astegiano *et al.*, 2019; Luke Holman *et al.*, 2018).
- Pero estes achados tamén apuntan que, en liña cos estereotipos socioculturais de xénero (Eva Cifre e Pilar Domínguez-Castillo, 2020), as investigadoras amosan unha maior preocupación polo coidado da saúde ocupacional e do benestar laboral en comparación cos investigadores. De feito, a tendencia descrita neste estudo é similar á observada durante a última década noutras disciplinas asociadas con trazos característicos do rol de xénero feminino como, por exemplo, a Psicoloxía Educativa (Francisco González-Sala *et al.*, 2021).

En conxunto, os resultados deste traballo amosan unha tendencia á alza na participación das mulleres na investigación sobre a xestión dos riscos laborais de orixe psicosocial no traballo, así como na visibilidade da súa produción científica. Porén, esta distribución porcentual é moi superior ao número de mulleres que figuran actualmente como *fellows* da International Association of Applied Psychology (IAAP) ou da Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP), dúas das sociedades científicas máis relevantes no ámbito da saúde ocupacional. Sen dúbida, nos últimos anos producíronse grandes avances que consolidaron a participación feminina neste campo, pero cabe subliñar que aínda queda moita marxe de mellora para maximizar a contribución das mulleres á investigación e garantir que non se

perda o seu potencial. Para iso, é crucial seguir tomando medidas para reducir a desigualdade e promover un ecosistema científico máis equitativo e xusto para todas as persoas, incluíndo políticas de fomento da igualdade na representación das mulleres na academia e accións específicas que apoién as contribucións das mulleres na investigación científica.

BIBLIOGRAFÍA

Astegiano, Julia, Sebastián-González, Esther, & de Toledo Castanho, Camila. (2019): "Unravelling the gender productivity gap in science: a meta-analytical review". *Royal Society Open Science*, Vol. 6 nº 6 (1-12). <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.181566>

Beehr, Terry A., & Newman, John E. (1978): "Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model and literature review". *Personnel Psychology*, Vol. 31 nº4, (665-699). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.1978.tb02118.x>

Cifre, Eva, & Domínguez-Castillo, Pilar. (2020): "Identidade masculina e riscos laborais: Riscos presents, avances futuros". *Cadernos de Psicoloxía*, Vol. 37 (43-61).

González-Sala, Francisco, Haba-Osca, Julia, & Osca-Lluch, Julia. (2021): "La investigación Española en psicología educativa desde una perspectiva de género (2008-2018)". *Anales de psicología / Annals of psychology*, Vol. 37, nº 1, (44-50). <https://doi.org/10.6018/analesps.399871>

Halevi, G. (2019): "Bibliometric studies on gender disparities in science", en Glänzel, Wolfgang, Moed, Henk F., Schmoch, Ulrich, Thelwall, Mike: *Springer handbook of science and technology indicators*, Springer, Dordrecht (563-580).

Holman, Luke, Stuart-Fox, Devi, & Hauser, Cindy E. (2018): "The gender gap in science: How long until women are equally represented?". *PLOS Biology*, Vol. 16 nº4. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004956>

König, Cornelius J., Fell, Clemens B., Kellnhöfer, Linus, & Schui, Gabriel. (2015): "Are there gender differences among researchers from industrial/organizational psychology?". *Scientometrics*, Vol. 105 (1931-1953). <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1646-y>

Kröl, Claudia, Doebler, Philipp, & Nüesch, Stephan. (2017): "Meta-analytic evidence of the effectiveness of stress management at work". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 26 nº 5, (677-693). <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1347157>

Larivière, Vincent, Ni, Chaoqun, Gingras, Yves, Cronin, Blaise, & Sugimoto, Cassidy, R. (2013): "Bibliometrics: Global gender disparities in science". *Nature*, Vol. 504 (211-213). <https://doi.org/10.1038/504211a>

Richardson, Katherine M., & Rothstein, Hannah R. (2008): "Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis". *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol 13 nº 1, (69-93). <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.1.69>

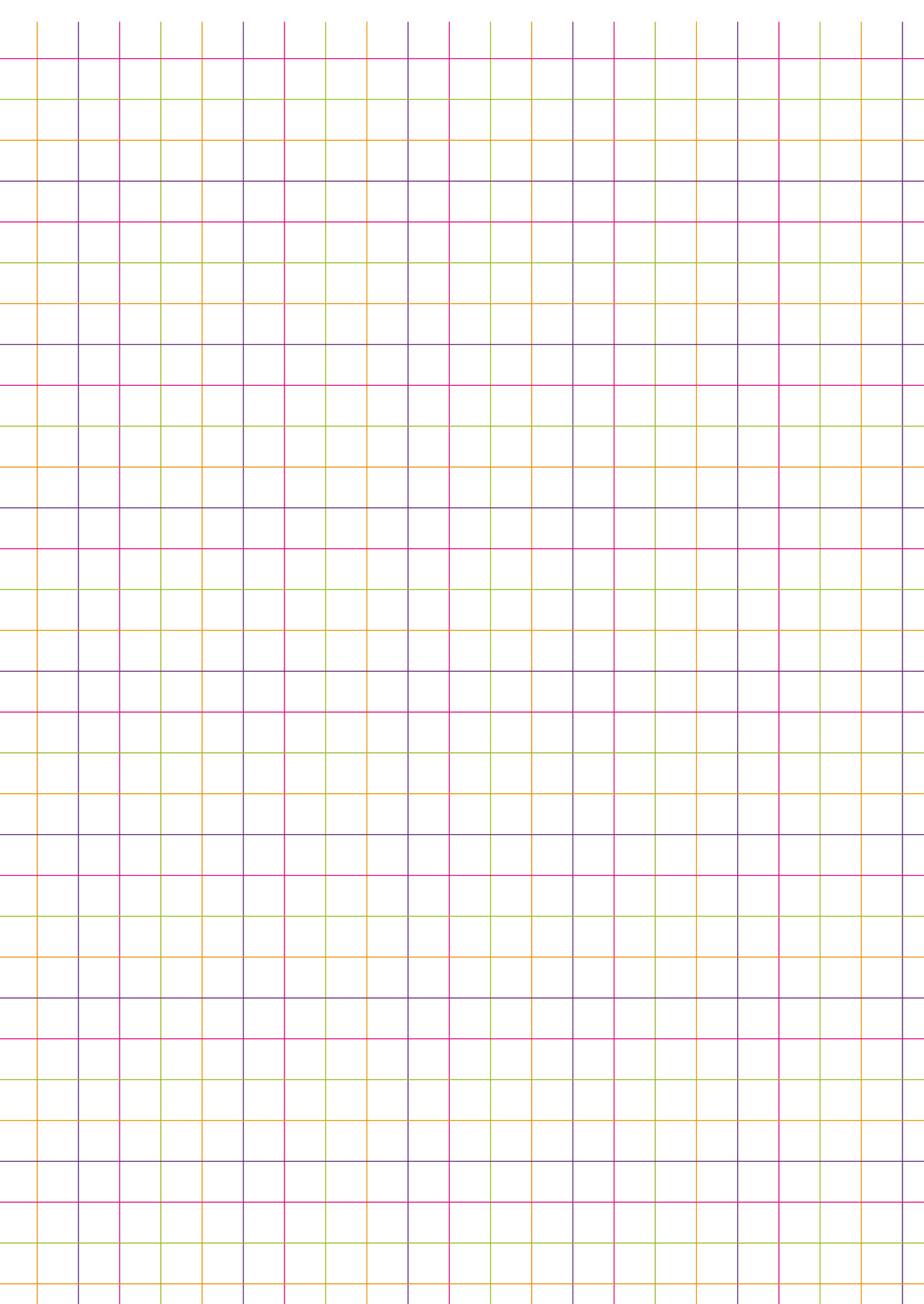
Sancho, Rosa (1990): "Indicadores bibliométricos utilizados en la evaluación de la ciencia y la tecnología: Revisión bibliográfica". *Revista Española de Documentación Científica*, Vol. 13 nº 3- 4, (842-865). <https://doi.org/10.3989/redc.1990.v13.i3.842>

van der Klink, Jac J. L., Blonk, Roland W. B., Schene, Aart H., & van Dijk, Frank J. H. (2001): "The benefits of interventions for work-related stress". *American Journal of Public Health*, Vol. 91 nº 2, (270-276). <https://doi.org/10.2105/AJPH.91.2.270>

Velasco, Berta, Eiros, José M^a, Pinilla, Jose M^a, & San Román, José A. (2012): "La utilización de los indicadores bibliométricos para evaluar la actividad investigadora". *Aula Abierta*, Vol. 40 nº 2 (75-84).

West, Jevin. D., Jacquet, Jennifer, King, Molly. M., Correll, Shelley. J., & Bergstrom, Carl. T. (2013): "The role of gender in scholarly authorship". *PloS one*, Vol. 8 nº 7, (e66212). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0066212>

Zupic, Ivan, & Čater, Tomaž. (2015): "Bibliometric Methods in Management and Organization". *Organizational Research Methods*, Vol. 18 nº 3, (429-472). <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>



CONTRA A FENDA DE XÉNERO EN INNOVACIÓN: FOMENTO DE VOCACIÓNS FEMININAS EN AEROESPACIAS

Lorenzo González, M^a de las Nieves

Departamento de Física Aplicada

Universidade de Vigo

nlorenzo@uvigo.es

Álvarez Fernández, M^a Inés

Departamento de Física Aplicada

Universidade de Vigo

ialvarez@uvigo.es

Calvo Iglesias, Encina

Departamento de Física Aplicada

Universidade de Santiago de Compostela

encina.calvo@usc.es

RESUMO

Nesta comunicación presentamos as actividades de carácter transversal que pretenden atraer máis alumnado feminino as disciplinas CTEM, onde podemos atopar unha fenda de xénero que prexudica á innovación e polo tanto á sociedade. En particular, analizaremos as actividades desenvolvidas no grao en enxeñaría aeroespacial, que pretenden dar visibilidade o papel levado a cabo por grandes e descoñecidas mulleres na enxeñaría á vez que se dá valor a amosar o papel da enxeñaría na sociedade.

PALABRAS CLAVE: CTEM, Enxeñaría, estereotipos, perspectiva de xénero

INTRODUCCIÓN

A pesar das moitas contribucións que as mulleres achegaron ao longo da historia tanto ao mundo académico como profesional, as mulleres seguen estando en pleno século XXI pouco representadas no ámbito CTEM e en particular nas enxeñarías e TICs. Segundo datos do Ministerio de Educación e Formación Profesional, nos graos universitarios no curso 2020-21, as estudantes no ámbito de estudo de Enxeñaría, Industria e Construción foron o 29,5 % do alumnado e en Informática o 14,1 %. Con todo, foron maioritarias en Educación (77,8 %) e en Saúde e Servizos Sociais (72,3 %).

Ao longo da historia a innovación estivo condicionada polo xénero, que condicionou as máquinas que construímos, as ideas e o mundo que imaxinamos (Marçal, 2022). E a reducida participación feminina no ámbito CTEM continua a favorecer a presenza hexemónica de valores patriarcais e sexistas tanto no coñecemento como nos produtos e tecnoloxías da información que podemos atopar no mercado (Cernadas e Calvo-Iglesias, 2020).

Unha enquisa, elaborada por Accenture, que viu a luz a finais de 2013, sinalaba que nese ano o número de mulleres traballando no sector da informática era da 25 % fronte ao 35-40 % que había na década dos oitenta. Os datos apuntan a que desde hai uns anos diminuíron as matriculacións de mulleres no ámbito das enxeñarías e nas TIC no mundo occidental. Nun artigo do xornal *El Mundo* de 2015 dicíase que os colexios profesionais contabilizaban que, por cada dúas enxeñeiras, había oito enxeñeiros en España (Sanmartín y Matilla, 2015).

A Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos (OCDE) que integra a 34 países observou que as vocacións se espertan a idades moi temperás (e aos 15 anos as mozas xa decidiron que non van ser enxeñeiras nin informáticas) (MECD, 2015). O problema non está en que ás mozas se lle dean peor esas disciplinas técnicas xa que as estatísticas mostran que aquelas mulleres que terminan estudando estas carreiras obteñen en media mellores resultados que os mozos. O que ocorre é que non se senten atraídas por estas carreiras por distintos factores como os estereotipos culturais que persisten na nosa sociedade. Doutra banda, a falta de referentes femininos tanto a nivel educativo como social nas disciplinas científicas é unha das principais razóns que perpetúan que as materias CTEM apenas teñan cabida dentro das vocacións das estudantes. Un informe da CRUE resalta, neste sentido, que en Enxeñaría «as mulleres están en clara minoría dentro dos cadros de persoal docente e investigador». Se non hai mestras, as nosas referentes máis próximas, non hai alumnas (Sanmartín y Matilla, 2015). En xeral nin a nivel educativo nin a nivel social se coñecen moitos modelos de mulleres nas ramas das disciplinas CTEM.

Moitos estudos avalan a tese de que, se o contido destes traballos tivese un sentido máis social, matricularíanse moitas máis mulleres, xa que estas se senten máis atraídas por aqueles proxectos de ciencias e enxeñaría que perseguen un ben social, a proba diso é que as enxeñarías menos técnicas como a química ou biomédica contan cunha elevada porcentaxe de mulleres. Quizais a solución sexa mostrar que todas as enxeñarías e disciplinas CTEM poden ter unha aplicación social. Débese facer pedagogía para mostrar que o traballo dunha persoa que traballa en enxeñaría, física, informática ou matemáticas pode axudar a mellorar certas cousas que reverten na sociedade (Nilsson, 2015). E tamén deben transformarse as ensinanzas como se fixo nas Universidades de Carnegie Mellon University e Harvey Mudd College, logrando deste xeito incrementar o número de alumnas matriculadas en estudos de informática e enxeñaría (Cernadas e Calvo-Iglesias, 2020).

Ademais, nos últimos anos, obsérvase un alto abandono das mulleres en enxeñaría. Segundo a Sociedade de Mulleres Enxeñeiras unha de cada catro mulleres abandona a enxeñaría a partir de certa idade (Adams, 2014). Un dos factores máis importantes é a maternidade. Unha enquisa global realizada por Mothers and Science (www.mothersinscience.com) atopou que o 34 % das nais e o 12 % dos pais a nivel mundial deixan o emprego CTEM a tempo completo despois de converterse en pai. Por tanto, as barreiras sistémicas relacionadas coa maternidade (o "muro maternal" ou a "penalización da maternidade") contribúen á fenda de xénero en CTEM.

Nestas carreiras, especialmente do campo CTEM, existen moitos factores que poden dar ao colectivo estudantil mensaxes de desigualdade entre mulleres e homes, xerando coñecido como currículo oculto (Margolis, 2001). O currículo oculto exprésase, por exemplo, a través da desigualdade no número de obras citadas nas guías docentes, nas que non sempre existe unha correspondencia entre as contribucións feitas por mulleres e as citadas. Neste caso, a incorporación da perspectiva de xénero no ensino é un dos elementos principais das políticas de igualdade de xénero tamén no ámbito universitario. Esta incorporación empeza por buscar elementos que a través dos obxectivos, contidos, exemplos e fontes mencionadas nas guías docentes permitan engadir o principio de igualdade de xénero na materia. Tal e como subliña a Unión Europea, a igualdade de xénero non é só un tema de xustiza social, senón que afecta ao rendemento da docencia e ao desenvolvemento da investigación (AQU, 2019). Con todo, é certo que hai resistencias á introdución da perspectiva de xénero na docencia (RUIGEU, 2022), e en particular resulta difícil convencer a un profesorado maioritariamente masculino que introduza a perspectiva de xénero nas súas materias. Por iso, é preciso que desde o centro se leven a cabo accións que introduzan esa perspectiva de xénero de forma transversal no currículo das materias.

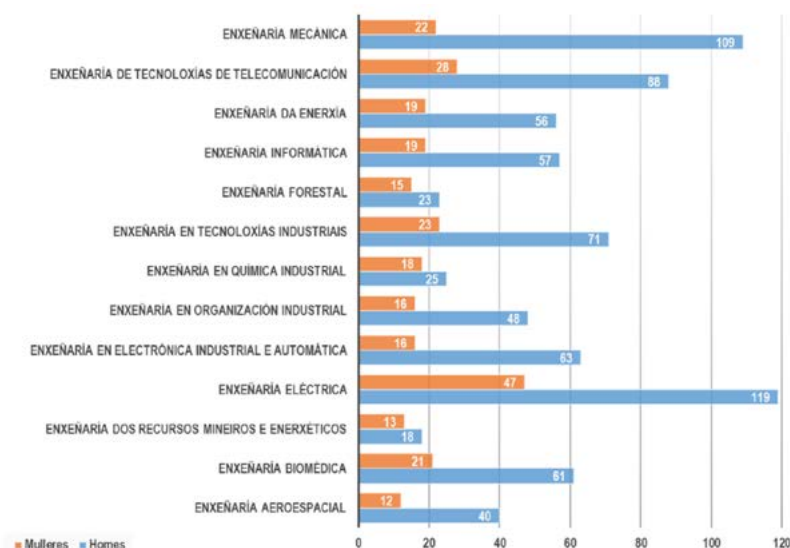
Co propósito de paliar esta situación, nas disciplinas CTEM, xurdiron gran cantidade de iniciativas para promover a realización de actividades que dean visibilidade á muller científica e impulsen o interese das nenas pola ciencia e a tecnoloxía (Carballo *et al.*, 2020). Estas actividades céntranse especialmente nos cursos de secundaria e mesmo en niveis educativos inferiores, buscando atallar de raíz o problema. Pero tamén é moi importante que as mozas que elixen carreiras CTEM non abandonen a súa elección, por iso estas actividades deben ser estendidas a niveis universitarios, xa que a falta de referentes segue patente en moitas disciplinas e materias universitarias. O estudo levado a cabo por Harvard Business Review reflicte que, aínda que as mulleres compoñen un 20 % dos graduados en enxeñaría, o 40 % delas renuncian ou nunca entran na profesión. No devandito estudo observouse que, en grupos de traballo mixtos, estas adoitaban ser relegadas a realizar traballos rutineiros de xestión e secretariado, sendo excluídas do traballo real de enxeñaría. Tamén se observou que ás veces eran tratadas de maneira diferente polos profesores. Nas prácticas realizadas en empresas en ocasións repetíanse os estereotipos de xénero experimentados nos proxectos conxuntos asignándolles traballos de clasificación de papeis, recolección de equipos, e coordinación: as tarefas afastadas do traballo máis práctico. Esta segunda rolda de estereotipos de xénero, xunto con proxectos pouco difíciles, acoso sexual e maior illamento das redes de apoio, son algunhas das razóns que segundo o devandito análise leva a moitas estudantes a reconsiderar as súas ambicións e as mulleres empezan a preguntarse se a enxeñaría é o que realmente queren facer (Silbey, 2016).

Na universidade de Vigo, no curso 2021/2022, tan só un 19 % do alumnado nos graos de enxeñaría era feminino. Na maioría das enxeñarías máis técnicas as matriculacións femininas roldaron valores de entre o 20 % ou o 25 % salvo en enxeñarías como a eléctrica, informática ou de telecomunicacións que non superaron o 15 %. Mentres que nos graos de enxeñaría química ou biomédica as mulleres atópanse ben representadas con valores por riba do 40 % e o 65 %, respectivamente. Isto confirmaría que as mulleres tenden a interesarse máis polas disciplinas que teñen desenvolvementos sociais e humanos. Estes datos, aínda que específicos dunha universidade e un curso académico poden extrapolarse á situación actual nas disciplinas de enxeñaría. Ademais, na figura 1 móstrase un diagrama no que se representa o profesorado con horas de docencia nos graos de enxeñaría da Universidade de Vigo durante o curso 2021/2022 que amosa unha clara infrarrepresentación do profesorado feminino fronte ao masculino. Non obstante, na titulación de Enxeñaría Aeroespacial da UVigo que se imparte no campus de Ourense, no curso 2022/2023 a porcentaxe de alumnado feminino matriculado en primeiro curso desta titulación foi dun 45 %. Unha cifra moi alta se a comparamos cos datos a nivel internacional e nacional, e que pode deberse as actividades levadas a cabo por persoal docente e estudantes deste centro e que amosamos no seguinte apartado.

DESCRINCIÓN DA PROPOSTA

Neste traballo preséntanse algunhas das propostas que se levan a cabo na Escola de Enxeñaría Aero-náutica e do Espazo (EEAE) do campus de Ourense da Universidade de Vigo para dar visibilidade ás mulleres dentro do mundo da enxeñaría e fomentar a integración do alumnado feminino dentro das actividades de enxeñaría.

Figura 1: Profesorado con horas de docencia nos graos de Enxeñaría da Universidade de Vigo durante o curso 2021/2022.



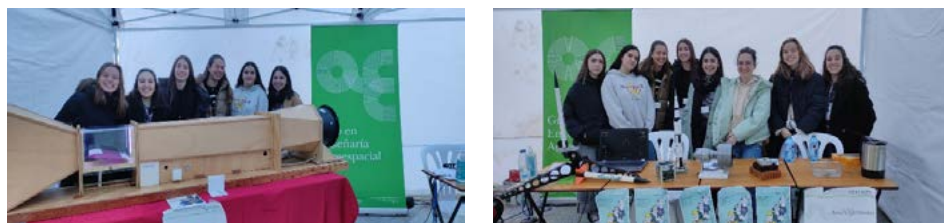
O obxectivo principal destas propostas ou proxectos é dar confianza ao noso alumnado feminino nas súas capacidades e manter a súa motivación pola enxeñaría. A partir deste obxectivo principal pódense definir unha serie de obxectivos secundarios:

1. Concienciar ao o colectivo de estudantes da igualdade de capacidades de homes e mulleres na realización de actividades propiamente relacionadas coa enxeñaría.
2. Mellorar e ampliar os referentes femininos que se poidan ter no ámbito da enxeñaría.
3. Proporcionar material diverso, (vídeos, libros, artigos...) para desterrar da Enxeñaría a súa imaxe patriarcal.

O profesorado e alumnado da EEAE atópase desde os seus inicios no desenvolvemento e organización da iniciativa *eXXperimenta en feminino* que se desenvolve no Campus de Ourense para fomentar vocacións científicas desde o curso 2017/2018. Nesta iniciativa entre outras actividades, desenvólvese unha feira científica na que profesoras, investigadoras e alumnas dos graos CTEM do Campus de Ourense mostran ao alumnado de ensinos non universitarios o seu labor investigador (Carballo *et al.*, 2020).

En particular na EEAE, o taller que participa, aínda que coordinado e dirixido por profesoras da escola está integrado por alumnas dos distintos cursos do grao de enxeñaría aeroespacial. Elas deseñaron e construíron un túnel do vento a pequena escala que expoñen aos visitantes á feira. Desta forma desenvolven unha actividade de transferencia de coñecemento na que aplican os seus coñecementos en enxeñaría e á vez aprenden a transmitilos as demais persoas.

Figura 2: Taller AeroeXXperimenta da Feira *eXXperimenta en feminino* febreiro de 2023.



Ademais da súa participación no taller as alumnas tamén colaboran na elaboración de vídeos e material de difusión que serven para divulgar a importancia da enxeñaría aeroespacial a través da páxina web de *eXXperimenta en feminino*. Desta maneira consideramos que se senten integradas como pezas importantes da escola, xa que mostran a realidade do traballo dos seus estudos.

Outras das actividades transversais son os proxectos “As mulleres que nos levaron a Lúa” e “Elas leváronnos ao espazo”. O primeiro proxecto consiste nunha exposición composta por 12 *roll ups*, figura 3, nos que se recolle a biografía e logros de enxeñeiras e investigadoras que co seu traballo contribuíron a que o ser humano pisase a Lúa en 1969 (Lorenzo *et al.*, 2022). A exposición mostrouse no Campus de Ourense e incluíuse dentro do material transversal que o alumnado de primeiro ten á súa disposición na materia de Física I. Actualmente a dita exposición viaxa polos diferentes centros educativos de Galicia buscando atraer vocacións femininas en Enxeñaría Aeroespacial e foi solicitada polo MUNCYT (Museo Nacional de Ciencia e Tecnoloxía), da Coruña.

Figura 3: Exposición "As mulleres que nos levaron a Lúa".



O segundo proxecto, é a elaboración do libro *Elas, leváronnos ao espazo* que complementa a exposición previamente elaborada. No libro faise un repaso da carreira espacial, a través das pioneiras da exploración espacial ata os nosos días, desmontando deste xeito os estereotipos de xénero que se asocian a certas profesións. Ademais, pretende divulgar entre o alumnado o papel das mulleres nas disciplinas CTEM, papel que foi en múltiples ocasións ocultado e relegado ao esquecemento. Este libro presentouse en decembro de 2022, estando dispoñible a súa descarga para todo o que queira na páxina web de *eXXperimenta en feminino*. Así mesmo, enviouse unha copia impresa do mesmo aos centros educativos da provincia de Ourense.

Figura 4: Libro *Elas leváronnos ao espazo*.



CONCLUSIÓNS

O presente traballo mostra unha maneira de achegar ao alumnado ás mulleres que destacaron na enxeñaría. A historia destas mulleres serve de referente ás estudantes que nunha contorna fortemente masculinizada poden sentirse intimidadas. Tamén axudamos a que desenvolvan dunha forma práctica os coñecementos que van adquirindo na carreira e aprendan a transmitilos ao resto da sociedade.

En xeral, consideramos positivos os resultados das propostas que aquí se expoñen xa que as estudantes móstranse moi motivadas coa idea de amosar os seus coñecementos e a utilidade dos seus estudos á sociedade. Elas convértense así en modelos de referencia para as nenas e mozas de secundaria e bacharelato cara á ciencia e a enxeñaría. Quizais sexa pronto para saber o verdadeiro alcance do que se fai desde a escola, pero o certo é que no curso 2022/2023 a porcentaxe de alumnado feminino matriculado por primeira vez na EEAE foi dun 45 %, un valor gratamente sorprendente nunha enxeñaría técnica. Oxalá sigamos por esa senda!

BIBLIOGRAFÍA

Adams, Rebecca (2014-08-12). "40 Percent Of Female Engineers Are Leaving The Field. This Might Be Why". *Huffington Post*.

AQU (2019) *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Carballo, Julia, Gómez-Rodríguez, Alma María and Lorenzo-González María de las Nieves (2020). Providing Female Models and Promoting Vocations: A Practical Experience in STEM Fields. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, vol. 15, Nº. 4, 317-325.

Cernadas, Eva e Calvo-Iglesias, E. (2022). Perspectiva de género en Inteligencia Artificial, una necesidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (17), 111-127.

Lorenzo-González, Nieves., Calvo-Iglesias, Encina, e Álvarez-Fernández, Inés (2022). Ellas nos llevaron al espacio. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (6), 33-42.

Margolis, Eric (ed.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Nueva York: Routledge

Marçal, Katrine (2022). *La madre del ingenio: cómo se ignoran las buenas ideas en una economía diseñada para hombres*. Principal de los Libros.

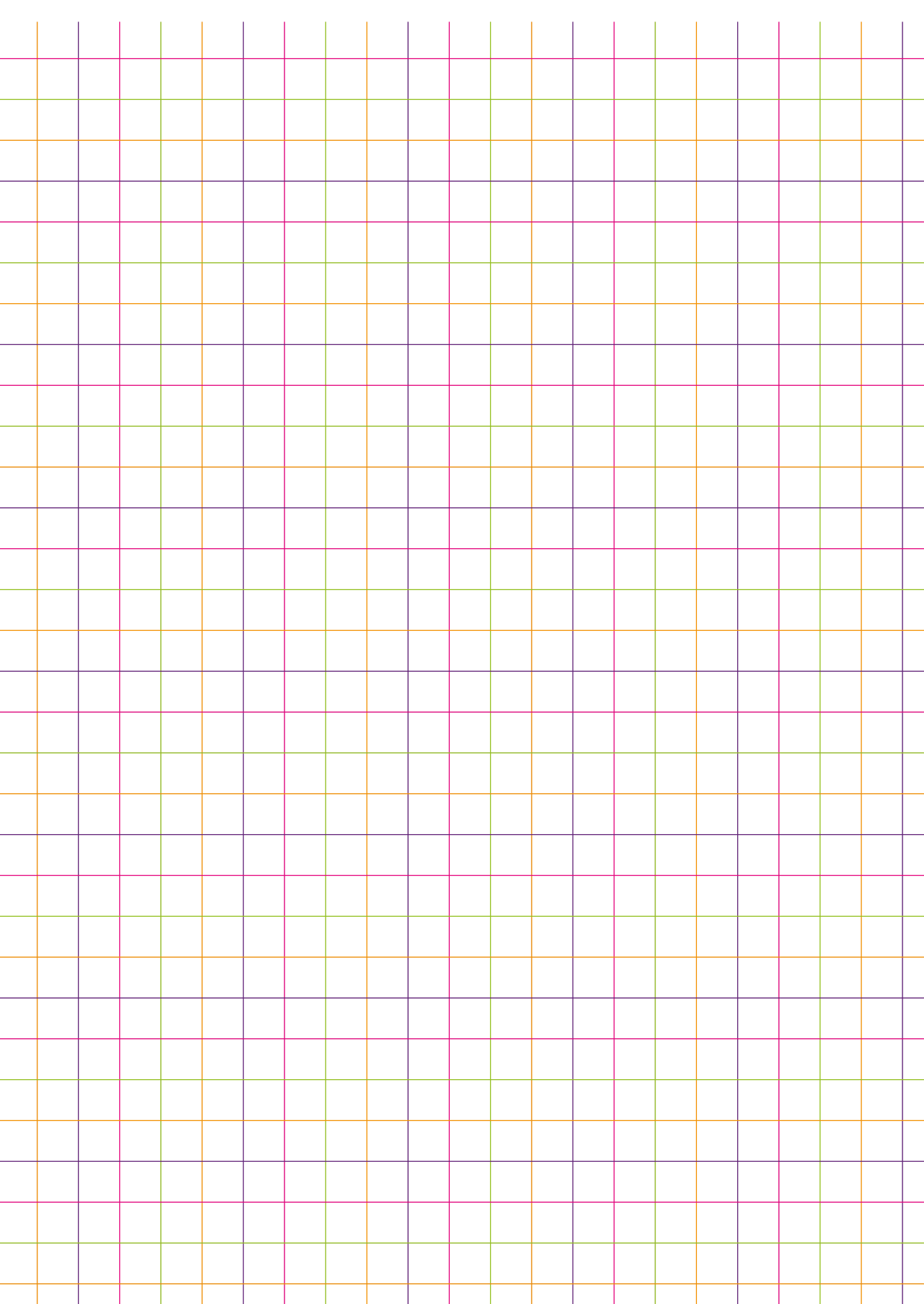
MECD (2015) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-laeducacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3> Consultado 22/04/2023

Nilsson, Lina (2015). *How to attract female engineers*. The New York Times.

RUIGEU (2022). *Las políticas de igualdad universitarias*. <https://www.uv.es/ruigeu2/EncuestaRUI-GEU22.pdf> Consultado 22/04/2023

SanMartín, Olga, Matilla, Álvaro (2015) ¿Por qué las chicas no quieren ser ingenieras?. <https://www.elmundo.es/espana/2015/07/27/55b025f7268e3e3b6e8b459b.html> Consultado 22/04/2023

Silbey, Susan S. (23 August 2016). "Why Do So Many Women Who Study Engineering Leave the Field?". Harvard Business Review. Consultado 22/04/2023



IMPACTO DE GÉNERO POR LOS ESTÍMULOS ECONÓMICOS EN LOS USOS DEL TIEMPO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN MÉXICO

Aguayo Lorenzo, Eva

Departamento de Economía Cuantitativa
Universidade de Santiago de Compostela
eva.aguayo@usc.es

Lastra Barrios, Rosalía Susana

División de Ciencias Económico-Administrativas
Universidad de Guanajuato
lastra@ugto.mx

Lamelas Castellanos, Nélica

Departamento de Economía Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
nelida.lamelas@usc.es

RESUMEN

En México, desde hace unos 30 años, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) declaran entre sus objetivos que logran impulsar la formación, dedicación y desempeño del profesorado universitario. Al efecto, han propiciado la extensión del quehacer académico -otrora centrado en las actividades docentes-, a la investigación y la gestión académica. Por ello, resulta pertinente medir los efectos de tal diversificación en grupos específicos.

Indagando cómo tales políticas propician reacomodos en el uso de tiempos a escala personal y de grupos, en lo presente, ello se indaga a través de dos enunciados formulados en una encuesta *on line* al profesorado mexicano reconocido por el SNI, tomando los resultados del personal adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM). Primero, se plantean los enunciados y los efectos detectados en la frontera entre jornada laboral y vida personal, como repercusión en la conciliación entre vida académica y familiar. A continuación, se valoran las diferencias entre mujeres y hombres encontradas respecto a la dimensión conciliación, deviniendo la inferencia de la medida en que se condiciona la percepción por los estereotipos de género que, para el caso, resultó en una sobrecarga para el trabajo femenino.

PALABRAS CLAVE: estímulos económicos, conciliación familiar, profesorado universitario, México

INTRODUCCIÓN

La evidencia de la creciente incorporación femenina al mundo laboral se corresponde con la persistencia de barreras en su trayectoria, condicionadas por aspectos relacionados con los estereotipos de género a) estructura organizacional y cultura laboral y b) conciliación de la vida personal, familiar y profesional (Jato-Seijas, 2007; Castañeda *et al*, 2015). La denominada “doble jornada” que conlleva para las mujeres mantener su rol tradicional de atención del hogar y cuidados impacta significativamente en lo que estas puedan alcanzar durante la carrera profesional (Carrasco, 2001). Supone un esfuerzo que representa no solo demostrar aptitudes y actitudes que ponen a prueba sus capacidades y destrezas en lo que les concierne como profesionales, sino que también significa desarrollar un esquema de vida muy ajustado en tiempos (Méda, 2002; Peraza, 2012; ONU-Mujeres, 2015; Babcock, 2016).

Así, hay evidencia de que en la universidad, como en otras muchas instituciones, el aumento de la presencia femenina en las aulas y su acceso a la carrera académica no ha ido acompañado de avances equiparables en términos de liderazgo en cargos, remuneraciones, producción de resultados de investigación y reconocimientos (UNESCO, 2021).

En una encuesta a personal investigador de nivel mundial (Kleijn, 2020, p. 100) resultó que el 45 % de las mujeres declararon que equilibrar su vida personal con la profesional constituye una de las mayores dificultades para la progresión de su carrera, evidenciando que tienen más probabilidades de abandonar sus investigaciones por los compromisos familiares. Entre los aspectos que hacen que el trabajo académico repercuta desfavorablemente en esta situación, destaca el alto costo del cuidado de niños y niñas asociado al limitado apoyo de las universidades.

Otra evidencia del abandono o ralentización del trabajo investigativo de las mujeres por cargas familiares se refleja en la persistente brecha observada entre el número de autoras y autores en activo. En el caso de México, en el período comprendido entre los años 1999-2003 el porcentaje de hombres en este indicador más que duplicaba al de mujeres: 69,19 % el masculino y 30,81 % femenino; lográndose sólo una ligera reducción de esta brecha de género en el período 2014-2018, con un 61,89 % y 38,11 % respectivamente. (Kleijn, 2020, p. 158-60). En consecuencia, las diferencias se corresponden con la proporción de publicaciones científicas de hombres y mujeres, más marcadas en el caso de las presentes en las revistas más prestigiadas.

Por otra parte, UNESCO reconoce que las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en el profesorado universitario de alto nivel y en los órganos de decisión de la enseñanza superior en la mayoría de países, lo que permite constatar que los procesos de captación de profesorado premian trayectorias lineales y que se adolece de culturas institucionales inclusivas, orientadas genuinamente al fomento de culturas que favorezca la igualdad de género (UNESCO,2020).

Atendiendo a estas cuestiones, el objetivo de lo siguiente es presentar una forma de valorar el impacto de género sobre los usos del tiempo del profesorado con la aplicación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, hoy PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en las universidades mexicanas, identificando en estas políticas de evaluación y estímulo la perspectiva de desarrollo humano subyacente, a ser objetivada por sus efectos laborales y personales, motivando por el análisis de la arista "utilización del tiempo" y su repercusión en la conciliación de la vida académica y familiar.

Este trabajo se viene consolidando con la colaboración entre personal académico de distintas disciplinas de universidades mexicanas y españolas, con la finalidad de desarrollar investigación que profundice el conocimiento del contexto en que se desarrollan las trayectorias de las universidades públicas (Lastra, Comas, Aguayo, 2018; Lastra, Aguayo, Herrera, 2021), compartiendo un marco interpretativo diseñado para el caso de México, basado en un cuestionario de corte neo-institucionalista (Lastra y Comas, 2010), presentando los resultados obtenidos de la información de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

MÉTODO Y RESULTADOS

Según datos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT, hoy CONAHCYT), del personal académico en el SNI de la UNAM, las mujeres representaban el 33,7 % de un total de 2.247 en 2000, pasando a un 38,6 % de un total de 3.442 en el 2010, alcanzando un 40,1 % de un total de 5.430 en 2022.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Los resultados de la encuesta *on line* realizada en 2010, con tamaño muestral de 190 participantes del SNI y/o PROMEP (120 profesores y 70 profesoras), se obtuvieron los datos de la Tabla 1.

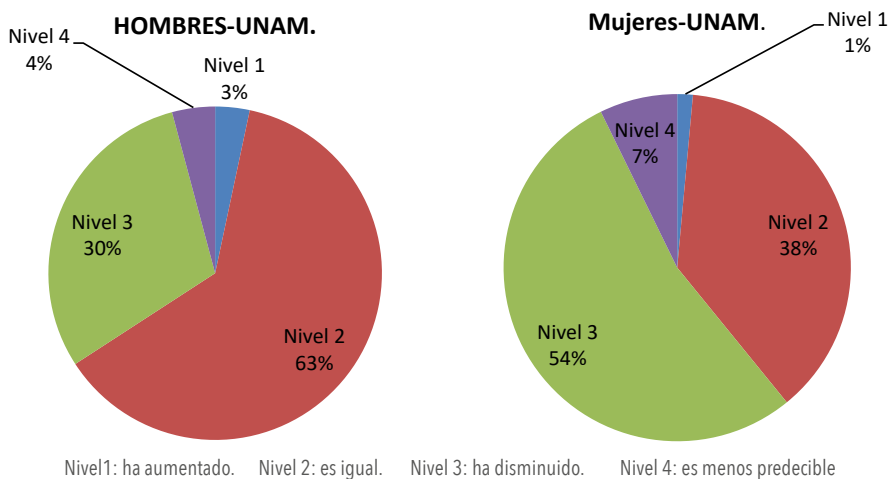
Tabla 1. Caracterización de la muestra por sexo, estado civil e integrantes de la familia

	Estado civil		Número de hijos/as			
	Soltero/a	Casado/a	0	1	2	3
Hombres	16 %	84 %	16 %	18 %	45 %	21 %
Mujeres	29 %	71 %	32 %	25 %	34 %	9 %

Obsérvese que la mayoría de informantes parten de un mismo estado civil y número de descendientes. Sin embargo, el porcentaje de investigadoras solteras prácticamente es el doble que el de investigadores. En alcance, destaca que el porcentaje de mujeres sin descendencia duplica al de hombres, al tiempo que el porcentaje de hombres con 3 descendientes triplica al de mujeres.

En los gráficos 1 y 2 se condensa la valoración de hombres y mujeres del enunciado “*A partir de mi participación en PROMEP-SNI, el tiempo con mi familia...*”, expresada en 4 niveles: ha aumentado, es igual, ha disminuido, es menos predecible. En ambos casos, es bajo el porcentaje que considera que el tiempo con la familia ha aumentado, pero el de hombres supera al de las mujeres. Mientras, se presenta una importante brecha en la opción “ha disminuido”, representando un 30 % en la respuesta de los hombres, alcanzando un 54 % en el de las mujeres.

Gráficos 1 y 2. Respuesta al enunciado del cuestionario: “*A partir de mi participación en PROMEP-SNI, el tiempo con mi familia...*”



En dicha encuesta, más de un 60 % de los investigadores expresa que el tiempo con la familia permanece igual (nivel 2). Tal respuesta podría asociarse a que un alto porcentaje de académicos considera que las tareas académicas que desempeña para obtener los reconocimientos PROMEP-SNI no modifican su dedicación al hogar, pudiendo mantener la separación entre ambos ámbitos; esto es que, cualquier incremento del ámbito laboral no afecta al familiar.

DISCUSIÓN

El grado de satisfacción del profesorado con su trabajo y el creciente volumen de tareas que desempeñan para conseguirlo, resulta un aspecto de vital importancia a la hora de medir la calidad de vida de este colectivo, en particular las posibilidades de conciliación laboral y familiar. Como señalan estudios como los de Izquierdo y Atristan (2019); Rivera (2021); Contreras *et al.* (2022), para el caso de México, es relevante analizar la experiencia de las mujeres que ingresan al SNI a mayor profundidad, para determinar en qué medida su trayectoria profesional está condicionada por las exigencias de sus tareas domésticas respecto a las que en su centro de trabajo derivan de los programas de reconocimiento en estudio que, se evidencia, implican dobles o triples jornadas.

El proceso de reflexión-debate teórico al que abona el resultado del caso abordado gira en torno a las cuestiones de ¿por qué es necesario tratar del uso del tiempo como una exigencia que exprese diferencias que atienden al enfoque de género?, ¿qué aportan de fondo los datos acerca de las diferencias, toda vez que no se comparten similares funciones en ambos contextos?, el poner de manifiesto la existencia de desigualdades, ¿implicaría la persistencia de prácticas culturales universitarias reproducidas generacionalmente a pesar de los esfuerzos en contra en ámbitos tan sensibles por liderazgo social como el universitario?

CONCLUSIONES

En el ámbito universitario sería de esperar que las políticas de evaluación y estímulo propicien reacomodos equitativos en el uso de tiempos a escala individual y de grupos. Sin embargo, los resultados de la encuesta aplicada al personal académico en comento ponen de manifiesto que el tiempo con la familia se observa mayormente afectado en la percepción de las investigadoras, así como que el

aumento de los requerimientos académicos no repercute en términos de conciliación de los investigadores, existiendo un significativo sesgo de género asociable a la participación en PROMEP-SNI en la conciliación de la vida laboral y familiar.

Las vetas investigativas abiertas a partir de tales cuestiones son bastas. En relación al análisis de la arista "utilización del tiempo" y su repercusión en la conciliación de la vida académica y familiar, adquiere relevancia como futura línea de trabajo atender otras brechas de género derivadas, a partir de las horas dedicadas a actividades administrativas y de servicios a la comunidad universitaria, vitales para el funcionamiento de las universidades públicas, pero que aún no son reconocidas en la evaluación de la calidad del desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

Babcock, Linda, Recalde, Maria; Vesterlund, Lise y Weingart, Laurie (2016). "Gender Differences in Accepting and Receiving Requests for Tasks with Low Promotability, *American Economic Review*, Vol. 107(3), pp. 714-47.

Buquet, Ana; Cooper, Jennifer; Rodríguez, Hilda, Botello, Luis (2006). *Presencia de Mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. PUEG/UNAM.

Carrasco, Cristina (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de mujeres? *Mientras Tanto*, 82, pp. 43-70.

Castañeda Salgado, Martha P. y Ordonika Sacristán, Teresa (coord.) (2015). "Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida". Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Contreras Gómez, Leobardo E.; Gil Antón, Manuel y Altonar Gómez, Ximena Aurora (2022). «Las investigadoras en el Sistema Nacional de Investigadores: Tan iguales y tan diferentes.» *Revista de la Educación Superior* 51.201. pp. 51-72.

Izquierdo, Isabel y Atristan, Magali (2019). "Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: tensiones y estrategias identitarias". IE. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*. Vol. 10 Núm. 18 abril-septiembre, pp.127-142.

Jato-Seijas, Elisa (2007). El desarrollo de la carrera profesional de las mujeres: particularidades y obstáculos. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41(3), pp. 151-171.

Lastra Barrios, Rosalía S.; Aguayo-Lorenzo, Eva y Herrera González, Domingo (2021) "Método comparativo de secuelas por estímulos económicos a profesorado universitario." *Andamios* 18.46, pp. 537-563.

Lastra, Rosalía S. y Comas, Óscar (2010). *Estímulos al profesorado universitario en México y sus antípodas institucionales*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato; Libros a Cielo Abierto.

Lastra, Rosalía S.; Comas, Óscar J. y Aguayo, Eva (2018) "Suposiciones de la" evaluación externa-estímulos económicos" al profesorado universitario: método de contraste España-México." *Revista de la educación superior* 47.185, pp. 57-81.

Méda, Dominique (2002). *El tiempo de las mujeres: Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres*. Vol. 30. Narcea Ediciones.

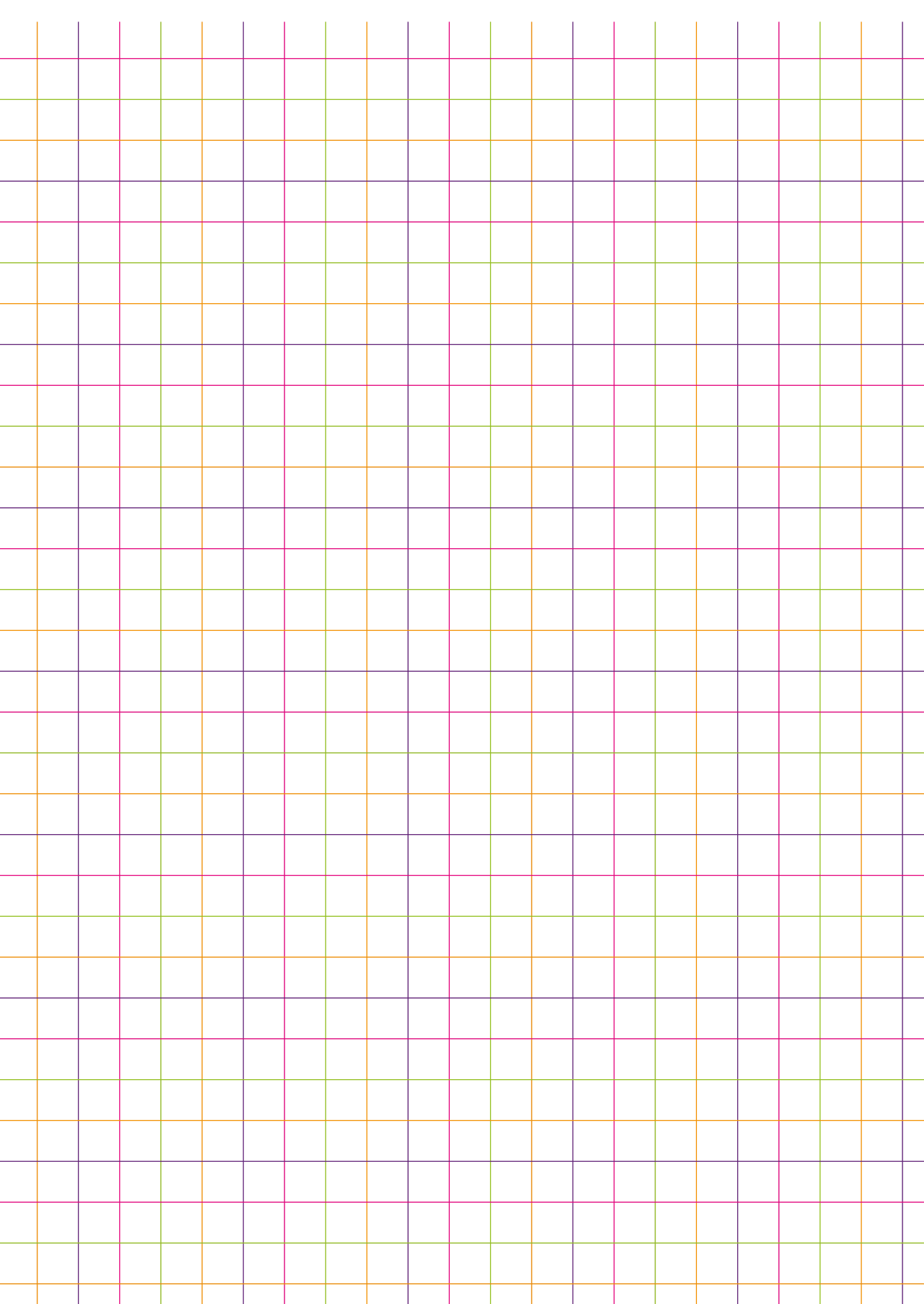
ONU Mujeres (2015). *Medir el trabajo no remunerado y el uso del tiempo: Visibilizar la Contribución de las Mujeres a la Economía y a la Sociedad*. Informe.

Rivera García, Cirilo (2021). "Hacer-se SNI. ¿Cuestión de Género?" *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan* 8.15, pp. 48-54.

UNESCO-IESALC. (2020). *Towards Universal Access to Higher Education: International Trends*.

UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Informe

Kleijn, Maria de (2020). *The Researcher Journey Through a Gender Lens: An Examination of Research Participation, Career Progression and Perceptions Across the Globe*. Elsevier. Amsterdam.



ALUMNAS E ALUMNOS ANTE A IRRUPCIÓN DE CHATGPT

Martínez Salgueiro, Andrea

Departamento de Economía Financeira e Contabilidade
Universidade de Santiago de Compostela
andrea.martinez.salgueiro@usc.es

Rey-Ares, Lucía

Departamento de Economía Financeira e Contabilidade
Universidade de Santiago de Compostela
lucia.rey.ares@usc.es

Fernández-López, Sara

Departamento de Economía Financeira e Contabilidade
Universidade de Santiago de Compostela
sara.fernandez.lopez@usc.es

RESUMO

A recente irrupción de *ChatGPT* no ámbito académico ten xerado grande controversia entre a comunidade científica. As vantaxes desta ferramenta derivada da intelixencia artificial son numerosas, pero tamén o son os riscos que trae consigo, como a maior dificultade no control da autoría dos traballos académicos. Sen dúbida, constitúe un reto ao que alumnado e profesorado deben facer fronte no proceso de ensinanza-aprendizaxe no presente e no futuro próximo. Esta investigación busca afondar no coñecemento, uso e percepcións do alumnado da área de economía e administración de empresas da Universidade de Santiago de Compostela sobre a ferramenta *ChatGPT*, avaliando a existencia de posibles diferenzas por sexos. En liñas xerais, os datos primarios obtidos a partires dunha enquisa en liña de elaboración propia apoian a existencia de posibles diferenzas entre as e os estudantes. As alumnas amosan menores porcentaxes de coñecemento e uso desta ferramenta, así como unha menor frecuencia de

uso. Ademais, as alumnas sinalan, en maior medida que o alumnado varón, factores éticos e de aversión ao risco como restricións ao uso de *ChatGPT*, sendo tamén máis escépticas no que ás vantaxes desta ferramenta se refire.

PALABRAS CHAVE: *ChatGPT*, diferenzas por sexo, intelixencia artificial, *chatbot*, ensino-aprendizaxe.

INTRODUCCIÓN

O desenvolvemento das novas tecnoloxías e da intelixencia artificial tivo e está a ter importantes implicacións en diferentes ámbitos profesionais, entre eles o educativo. Estas tecnoloxías teñen motivado cambios e melloras nos procesos de ensinanza-aprendizaxe, permitindo situar ao alumnado no centro dos mesmos a través de, entre outros aspectos, a adaptación e personalización dos materiais didácticos (Chen *et al.*, 2020). Porén, a recente irrupción de *ChatGPT* (*Chat Generative Pre-trained Transformer*), unha popular ferramenta derivada da intelixencia artificial creada por OpenAI (OpenAI, 2023), que permite crear textos e responder preguntas coma se dun ser humano se tratase, é vista con certo receo entre a comunidade universitaria.

ChatGPT facilita un acceso rápido e sen límites á información, pero pode supoñer unha redución do pensamento crítico e da orixinalidade (Karthikeyan, 2023; Kasneci, 2023). Xa que logo, constitúe unha arma de dobre fío que, ben usada, pode supoñer un complemento na formación e aprendizaxe do alumnado, mais usada de xeito incorrecto podería ter un efecto prexudicial.

Malia que a fenda de xénero en competencias dixitais e uso de internet se ten reducido, as mulleres seguen nunha posición desfavorable no que ás competencias dixitais por enriba das básicas se refire (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2023). Neste contexto, esta comunicación busca afondar no coñecemento, uso e percepción da ferramenta *ChatGPT* entre o alumnado universitario, así como na posible existencia de diferenzas de xénero.

Logo desta breve introdución, continúaase coa descrición da mostra e a presentación dos datos empíricos, para rematar destacando as principais conclusións deste estudo.

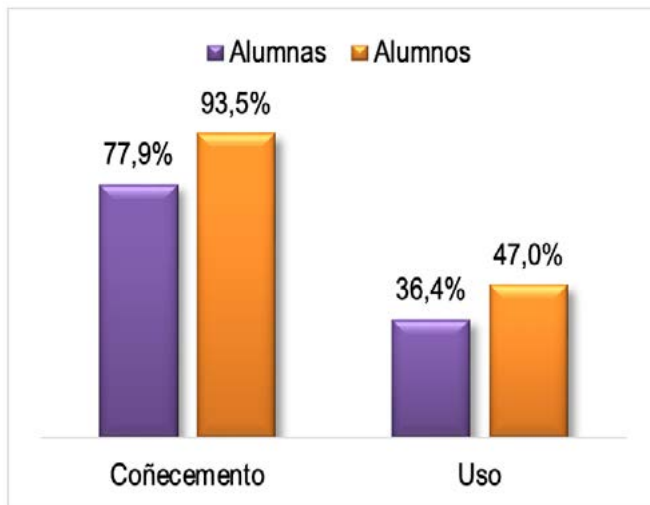
DATOS E METODOLOXÍA

Esta investigación baséase en datos primarios, recompilados por medio dunha enquisa *online* ao alumnado da Facultade de Ciencias Económicas e Empresariais da Universidade de Santiago de Compostela. A mostra final está conformada por 236 estudantes (48 % mulleres e 52 % homes) cunha idade media de 24 anos. Na súa maioría son estudantes de grao (80 %), aínda que con representación de alumnado de máster (10 %) e doutoramento (10 %). A enquisa realizouse entre mediados de abril e a primeira semana de maio de 2023.

RESULTADOS

Os datos amosan amplas diferenzas entre alumnas e alumnos en relación ao coñecemento e uso da ferramenta *ChatGPT*. Como se amosa na Gráfica 1, case a totalidade dos alumnos entrevistados (un 93,5 %) coñece esta ferramenta, mentres que esta porcentaxe cae ata o 77,9 % entre as alumnas. As porcentaxes de uso son máis baixas en ambos grupos, pero seguen a manterse diferenzas notables, sendo os alumnos máis proclives ao seu emprego. Así, un 47 % dos alumnos e un 36,4 % das alumnas que coñecen esta ferramenta afirman ter feito uso dela.

Gráfica 1. Coñecemento e uso de *ChatGPT* entre o alumnado

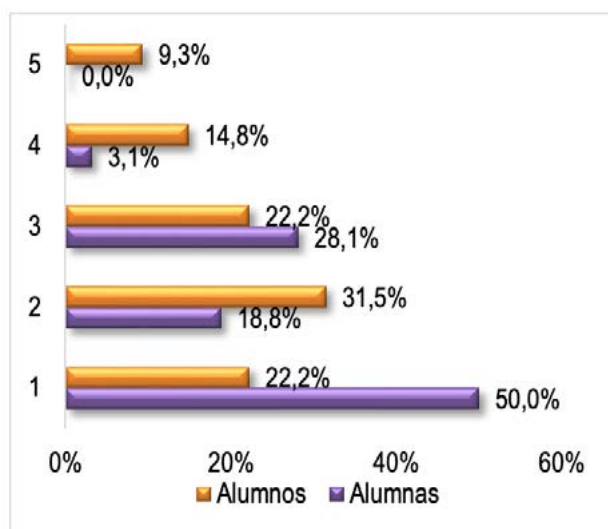


ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Non só os niveis de coñecemento e uso de *ChatGPT* son maiores entre os alumnos; tamén a súa frecuencia de uso (Gráfica 2). Nunha escala Likert 1-5, onde 1 representa "moi pouca frecuencia" e 5 "moi a miúdo", obsérvanse disparidades importantes entre sexos. Mentres que un 68,8 % das alumnas sinala que usa *ChatGPT* con moi pouca ou pouca frecuencia, esta porcentaxe redúcese ata o 53,7 % no caso dos alumnos. Ademais, só un 3,1 % das alumnas indican que o utilizan con moita ou bastante frecuencia, fronte a un 24,1 % dos alumnos.

Gráfica 2. Frecuencia de uso de *ChatGPT* entre o alumnado

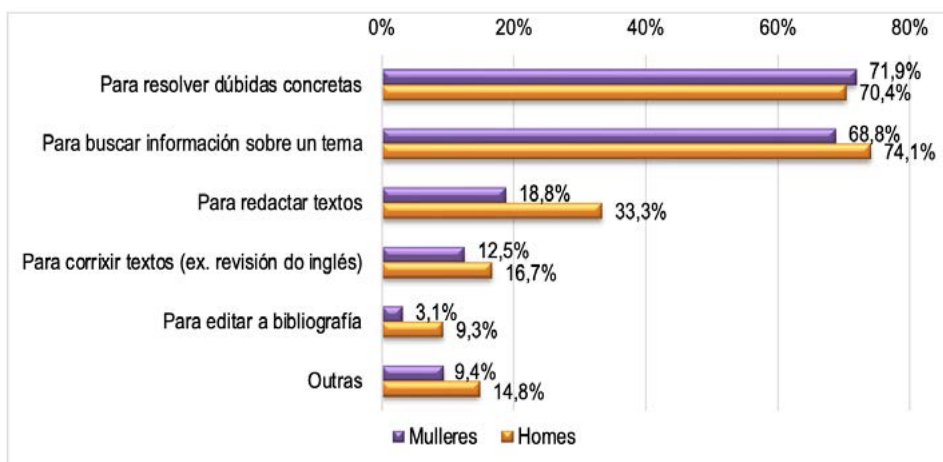


A análise das razóns aducidas polo alumnado que non fai uso desta ferramenta, en termos xerais, revela que non existen grandes diferenzas por sexo. As e os estudantes citan como principais razóns o descoñecemento desta ferramenta derivada da intelixencia artificial e a desconfianza na exactitude das respostas proporcionadas. Porén, existen algunhas diferenzas que cómpre subliñarmos. A este respecto, as mulleres parecen alegar, en maior medida que os homes, razóns de non uso vinculadas coa ética e a aversión ao risco. Así, un 41,1 % das alumnas (31,1 % dos alumnos) sinalan que o uso desta ferramenta non lles parece unha práctica ética e un 32,1 % das alumnas (23 % dos alumnos) temen que a elaboración de textos con esta ferramenta sexa detectada polo *software* antiplaxio da universidade.

Afondando nas finalidades de uso de *ChatGPT* no ámbito académico, as e os estudantes que fan uso desta ferramenta de intelixencia artificial sinalan que a resolución de dúbidas e a busca de información

sobre temas concretos son as principais razóns polas que a teñen empregado; razóns aducidas por máis do 70 % das persoas usuarias (Gráfica 3). A maior diverxencia, por sexo, conséntase para a finalidade de redactar textos. Así, mentres un terzo dos alumnos (33,3 %) afirma ter empregado *ChatGPT* para redactar textos, esta porcentaxe sitúase no 18,8 % entre as alumnas.

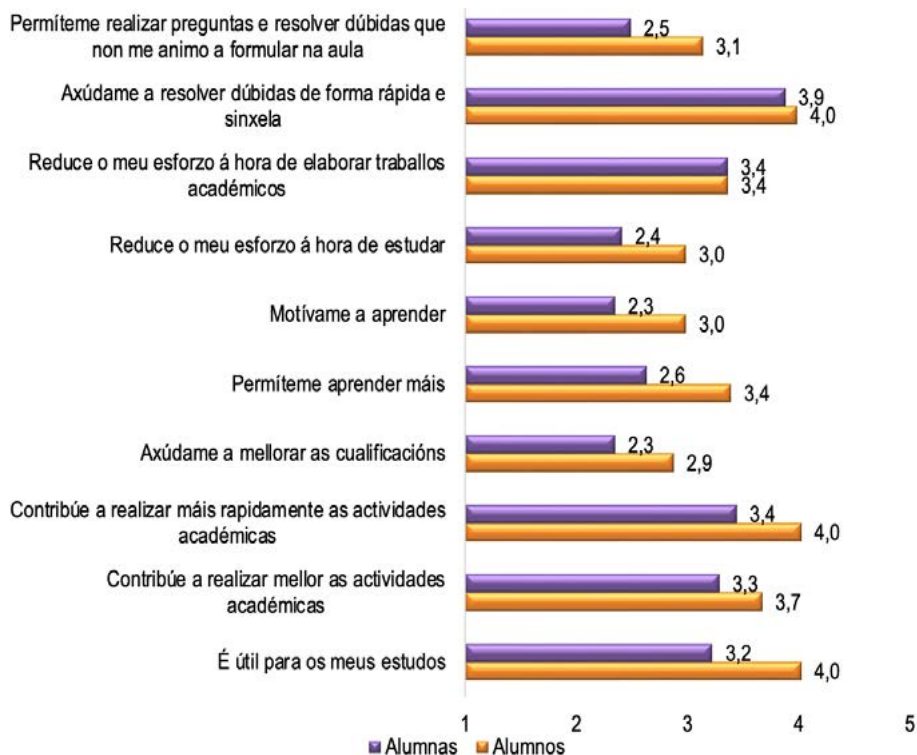
Gráfica 3. Finalidades de uso de *ChatGPT* entre o alumnado



No que ás percepcións do alumnado acerca de *ChatGPT* se refire, as Gráficas 4 e 5 amosan o valor medio para diferentes aspectos analizados no cuestionario, que foron valorados nunha escala Likert 1-5, onde 1 amosa o "total desacordo" e 5 o "total acordo" coas afirmacións propostas. A evidencia empírica da Gráfica 4 reflicte que, en termos xerais, alumnas e alumnos realizan unha valoración semellante da ferramenta no que se refire á redución considerable do esforzo á hora de elaborar traballos (3,4 puntos) e á resolución de dúbidas dun xeito rápido e sinxelo (4 puntos). Así e todo, o alumnado presenta máis diverxencias á hora de considerar que *ChatGPT* lle permite resolver dúbidas e realizar preguntas que non se anima a formular na aula (2,5 puntos no caso das alumnas e 3,1 no caso dos alumnos), polo que parece que entre as alumnas é menor o acordo á hora de considerar que *ChatGPT* podería ser un complemento, ou mesmo substituto, ás titorías co profesorado.

De xeito análogo, o alumnado varón realiza unha valoración máis favorable á hora de considerar que *ChatGPT* é útil para os seus estudos, que contribúe a realizar de forma máis rápida e eficiente as actividades académicas, que axuda a mellorar as notas, que contribúe a mellorar a motivación coas materias, que permite aprender máis e que reduce o esforzo á hora de estudar. De feito, nalgúns destes aspectos a valoración media das alumnas está por debaixo da puntuación media na escala 1-5 (3 puntos).

Gráfica 4. Percepcións do alumnado sobre a funcionalidade de ChatGPT

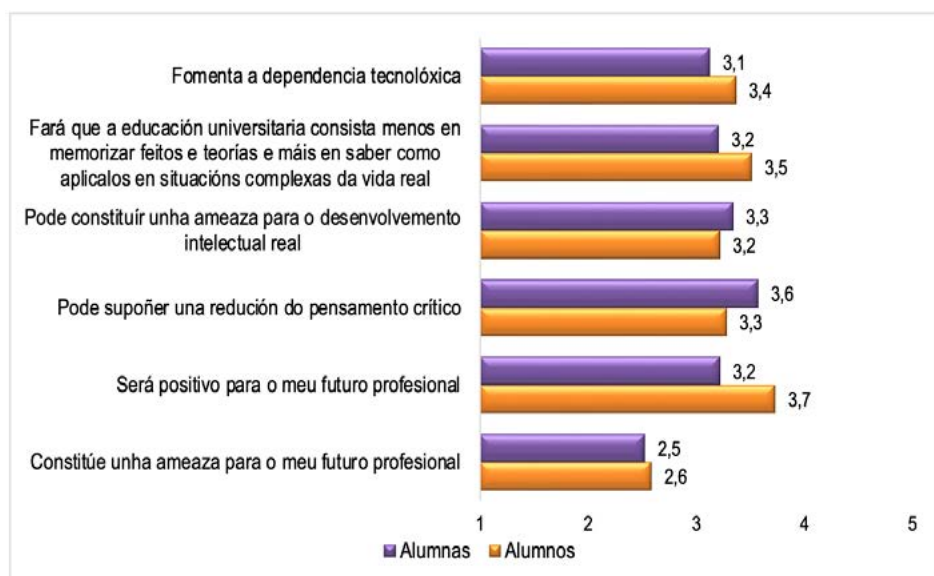


Por último, todo o alumnado que coñece *ChatGPT*, con independencia de se o ten empregado ou non, valora as perspectivas de futuro desta ferramenta no ámbito académico e profesional. A Gráfica 5 amosa o valor medio do grao de acordo medido nunha escala Likert 1-5, onde 5 representa o máximo grao de acordo coa afirmación formulada. Alumnas e alumnos coinciden en sinalar que, en termos xerais, *ChatGPT* fomenta a dependencia tecnolóxica, e que na súa ausencia o alumnado pode ser menos eficiente; que pode constituír unha ameaza para o desenvolvemento intelectual real, así como unha redución do pensamento crítico, especialmente se o alumnado fai uso desta ferramenta sen cuestionarse a información que proporciona.

O alumnado tamén considera (especialmente no caso do alumnado masculino, aínda que as diferenzas son pequenas) que *ChatGPT* pode supoñer un cambio de paradigma no sistema educativo e, particularmente, no da educación superior, facendo que a educación consista menos na memorización e máis na aplicación práctica dos conceptos e teorías aprendidos nas aulas a situacións complexas da vida real.

Alumnos e alumnas, en xeral, non consideran que este *chatbot* constitúa unha ameaza real para o seu futuro profesional (en termos medios, amosan un grao de acordo de 2,5 e 2,6 puntos respectivamente, nunha escala 1-5). É máis, valoran positivamente esta ferramenta para o seu futuro profesional, sobre todo no caso dos alumnos, o que está en liña cos resultados antes sinalados, que apuntan a que as mulleres presentan un maior nivel de escepticismo coas vantaxes desta ferramenta derivada da intelixencia artificial.

Gráfica 5. Percepcións do alumnado sobre as perspectivas de futuro de *ChatGPT*



CONCLUSIÓNS

A irrupción da ferramenta *ChatGPT*, baseada na intelixencia artificial, está a ter un efecto moi importante en diversos ámbitos, particularmente o educativo, onde está a xerar diversidade de opinións entre a comunidade académica. Esta investigación busca afondar no coñecemento, uso e percepcións do alumnado da área de economía e administración de empresas da Universidade de Santiago de Compostela sobre a ferramenta *ChatGPT*, avaliando a existencia de posibles diverxencias por sexos. En termos xerais, os datos primarios obtidos a partires dunha enquisa online de elaboración propia apoian a existencia de posibles diferenzas, en tanto que unha menor porcentaxe de alumnas que de

alumnos coñece e fai uso desta ferramenta; sendo tamén inferior a frecuencia de uso entre o alumnado feminino.

Se ben tanto os principais motivos de uso como de non uso desta ferramenta dixital son similares en trámbolos dous grupos, atópanse diferenzas notables nas respostas proporcionadas. No que respecta aos motivos de uso, destaca o feito de que unha porcentaxe substancialmente menor do alumnado feminino, fronte ao alumnado masculino, usa *ChatGPT* para redactar textos. Aínda que cunha diferenza menos acusada, as alumnas tamén se amosan máis precavidas á hora de empregalo para corrixir textos ou editar bibliografía. En particular, o alumnado feminino preséntase máis prudente no uso desta ferramenta para tódolos motivos académicos recollidos na enquisa, a excepción da resolución de dúbidas. No relativo aos motivos de non uso, o alumnado feminino alega, en maior proporción có alumnado masculino, factores éticos e de aversión ao risco como restricións para facer uso desta ferramenta, e amosa tamén un maior nivel de escepticismo coas vantaxes que frecuentemente se asocian á mesma.

Os resultados atopados tamén reflicten diferenzas entre sexos nas percepcións do alumnado usuario de *ChatGPT*. Máis concretamente, e en liña co subliñado anteriormente, as alumnas perciben con maior cautela tódalas funcionalidades desta ferramenta da intelixencia artificial e amósanse máis descontentas coa súa utilidade e capacidade para mellorar o proceso de aprendizaxe. O alumnado feminino parece tamén máis cauto á hora de valorar as perspectivas de futuro do *ChatGPT*. De feito, considera en maior medida có alumnado masculino que este instrumento pode representar unha ameaza para o desenvolvemento intelectual real e que pode supoñer unha redución do pensamento crítico. Así mesmo, tamén se amosa máis escéptico coa a súa posible utilidade no plano laboral.

BIBLIOGRAFÍA

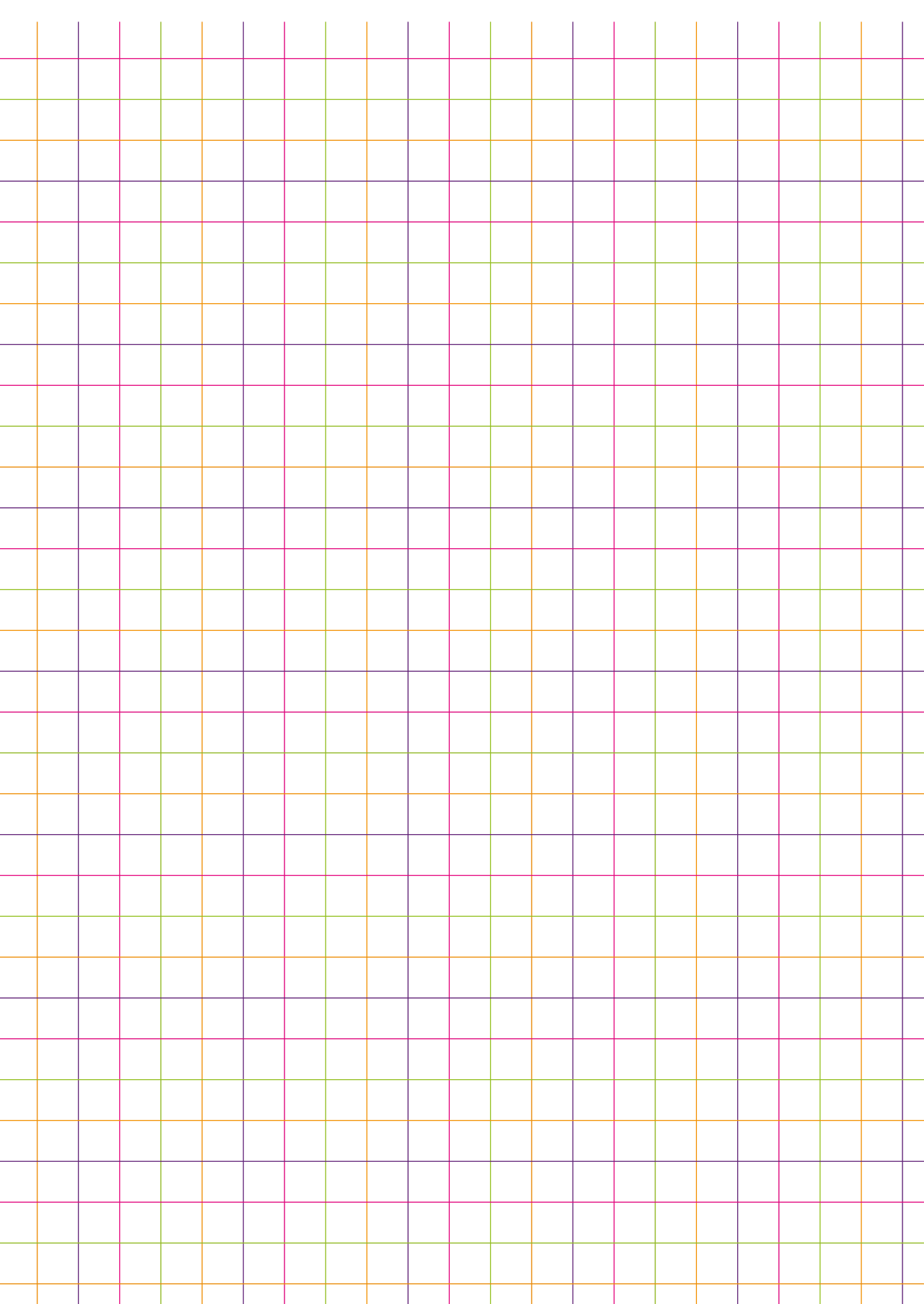
Chen, L., Pingping, C., & Lin, Z. (2020): "Artificial intelligence in education: A review", *IEEE Access*, Vol. 8 (pp. 75264-75278).

Karthikeyan, C. (2022): "Literature review on pros and cons of ChatGPT implications in education", *International Journal of Science and Research*, Vol. 12, No. 3, (283-291).

Kasneci, E. et al. (2023): "ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education", *Learning and Individual Differences*, Vol. 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023). "Brecha digital de género". Red.es. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

OpenAI (2023): ChatGPT [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>



DINÁMICAS XENERIZADAS E DESIGUALDADES DE XÉNERO NA CIENCIA POLÍTICA. O IMPACTO DA FENDA DE XÉNERO NAS REVISTAS CIENTÍFICAS

Basanta Díaz, Susana

Universidade de Santiago de Compostela

susana.basanta@rai.usc.es

RESUMO

As dinámicas de xénero existentes dan lugar a unha serie de desigualdades que afectan a todas as áreas da sociedade. As institucións científicas non son alleas a este fenómeno, e isto fai que, pese aos esforzos por tentar equilibrar esta situación, siga a darse unha infrarrepresentación das mulleres en boa parte das disciplinas científicas. No caso da Ciencia Política, isto tradúcese nun fenómeno coñecido como fuga de cañerías ou *leaky pipeline*, polo que as mulleres que se encontran na base da produción científica van diminuindo a medida que avanza a carreira académica.

Esta comunicación oríentase a determinar as dinámicas xenerizadas presentes na Ciencia Política. Para iso, préstase especial atención ás dinámicas presentes nas revistas científicas, partindo da idea de que a presenza de desigualdades no acceso a estas publicacións, en tanto forman unha parte crucial da carreira académica, ten unha gran repercusión no conxunto da Ciencia Política. A revisión bibliográfica aquí presentada foi elaborada no marco do proxecto de investigación "La brecha de género en la Revista Española de Ciencia Política", financiado pola Asociación Española de Ciencia Política e dirixido polas profesoras Alba Alonso Álvarez e Isabel Diz Otero¹.

PALABRAS CLAVE: Desigualdades de xénero, fenda de xénero, Ciencia Política, revistas científicas, mulleres científicas.

¹ Contrato de investigación "La brecha de género en la Revista Española de Ciencia Política" (ref. 2022-CL010) entre a Universidade de Santiago de Compostela e a Asociación Española de Ciencia Política. Investigadoras responsables: Alba Alonso e Isabel Diz.

INTRODUCCIÓN

Aínda que as mulleres representan máis da metade da poboación mundial, o acceso das mesmas á ciencia e á academia é desigual respecto dos seus compañeiros varóns. Se ben a infrarrepresentación das mulleres adoita ser máis acusada en ámbitos tradicionalmente considerados como masculinos, como as ciencias naturais, a tecnoloxía, a enxeñería ou a matemática (Krasnyak, 2017; Sassler *et al.*, 2017), esta tamén ten efectos nos diferentes ámbitos das ciencias sociais.

A Ciencia Política é unha disciplina que conta cunha boa representación de mulleres entre o estudantado, pero a porcentaxe de investigadoras vai diminuindo a medida que se van escalando posicións de profesorado e investigación, polo que a paridade na Ciencia Política segue estando lonxe de ser unha realidade (Alonso Álvarez *et al.*, 2022).

Este fenómeno, coñecido como *leaky pipeline* (Frandsen *et al.*, 2020) relacionase coa existencia dunha serie de dinámicas xenerizadas dentro da disciplina (Freidenberg & Cao, 2021) polas cales as mulleres que inician a carreira investigadora non contan coas mesmas oportunidades de ascenso e estabilización que os homes. Neste senso, o obxectivo da presente comunicación é explorar, a partir dunha revisión bibliográfica, as principais dinámicas xenerizadas existentes na Ciencia Política.

O IMPACTO DOS ROLES DE XÉNERO NUNHA DISCIPLINA XENERIZADA

O modelo de produción científica está marcado pola influencia dos roles de xénero, dando lugar a unha serie de nesgos e prexuízos na academia polos que se valora de xeito máis positivo persoal investigador que amosa atributos estereotípicamente masculinos –*agentic values*– fronte a quen amosan atributos estereotípicamente femininos –*communal values*– (Carlsson *et al.*, 2021). Isto repercute negativamente na valoración das investigadoras respecto dos seus colegas, xa que as primeiras adoitan ser asociadas en maior medida aos *communal values*, mentres que os segundos son percibidos máis en relación cos *agentic values*.

Do mesmo xeito, a división sexual do traballo reproducese na investigación (Brommesson *et al.*, 2022), dado que a carga de traballo administrativo e de ensino é maior para as mulleres que para os homes, quen se encargan en maior medida do traballo de investigación. Isto súmase á división sexual do tra-

ballo no ámbito doméstico e familiar, polo cal o peso da crianza e do traballo de coidados é maior para as investigadoras que para os investigadores (Sassler *et al.*, 2017).

No ámbito da Ciencia Política, esta situación reforzase pola existencia dunha infrarrepresentación feminina nos chanzos máis elevados da carreira académica e nas posicións de poder e toma de decisión dentro das institucións científicas, dado que son estes cargos os que contan cunha maior influencia á hora de determinar quen participa en actividades científicas, qué liñas de investigación se visibilizan nos xornais e publicacións de maior prestixio, qué coñecementos se incorporan nos programas docentes e, en definitiva, cal é o rol das mulleres investigadoras dentro da disciplina.

Esta infrarrepresentación das mulleres en posicións *senior* dentro da academia tamén se relaciona cun acceso desigual a recursos e oportunidades. Dada a existencia de redes de contacto segregadas por sexo (Tudor & Yashar, 2018), os investigadores *junior* poderían beneficiarse en maior medida de procesos de mentoría por parte de investigadores *senior*, mentres que as investigadoras *junior* contarían con menos referentes *senior* coas que dar lugar a estes procesos.

METODOLOXÍA

A presente comunicación parte dunha revisión bibliográfica exploratoria elaborada no marco do proxecto "La brecha de género en la Revista Española de Ciencia Política" (Alonso Álvarez *et al.*, 2022). Así, pártese da análise de estudos centrados na área de coñecemento da Ciencia Política, que se combina coa elaboración dunha revisión sistemática das publicacións científicas acopiadas na base de datos Scopus relacionadas coa problemática a estudar. Os criterios de selección destes artigos son os seguintes:

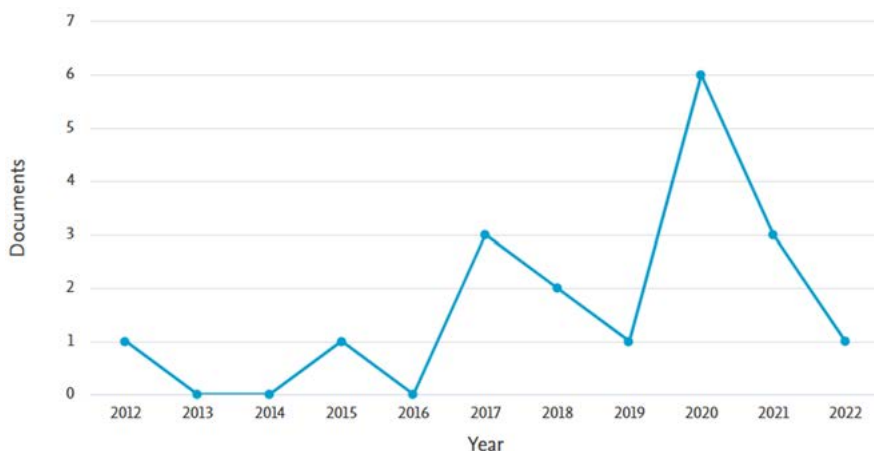
- Foron publicados entre os anos 2012 e 2022.
- Forman parte da categoría "social science".
- Son de acceso aberto.
- Conteñen no seu título as palabras chave "publication rates + gender", "gender gap + science" ou "gender + academic journals".
- Tratan a cuestión das desigualdades de xénero da ciencia.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

O proceso de recollida de información culmina coa selección de 18 publicacións, cuxa análise permite achegar e contrastar novos datos cos aportados pola literatura previamente analizada.

Gráfico 1: Distribución temporal publicacións analizadas



Fonte: elaboración propia a partir da base de datos Scopus

A distribución temporal dos artigos seleccionados permite advertir como esta problemática está a ter unha relevancia crecente nos últimos anos, se ben esta tendencia está marcada pola combinación de grandes picos nos anos 2017 e 2020 que se ven sucedidos por descensos, o que dá lugar a un certo retroceso que sitúa os valores do ano 2022 no mesmo punto que os do ano 2012.

A FENDA DE XÉNERO NAS PUBLICACIÓNS CIENTÍFICAS

As publicacións científicas son un dos principais resultados da labor investigadora, ademais dun requisito para acceder a categorías profesionais en centros de investigación e universidades (Alonso Álvarez *et al.*, 2022).

Parte do éxito dunha traxectoria investigadora recae na publicación consistente en revistas de prestixio, depositando así nos equipos editoriais unha posición de poder, dado que determinan qué traballos son publicados, priorizando así unha serie de metodoloxías, enfoques, e preguntas de investigación, e actuando, en definitiva, como *gatekeepers* coa capacidade de decidir o rumbo da disciplina (Stegmaier

et al., 2011). Así, os equipos editoriais xogan un rol importante á hora de definir qué se entende por unha investigación de calidade (Teele & Thelen, 2017).

Tendo en conta que existe unha infrarrepresentación das mulleres nos equipos editoriais dentro na disciplina da Ciencia Política en particular (Tudor & Yashar, 2018), estes cargos de poder recaen maioritariamente en homes, polo que son eles en maior medida os encargados de, a partir da toma de decisión editorial, levar a cabo ese proceso de *gatekeeping* polo cal se vai construíndo o concepto de “investigación de calidade”. Ademais, é habitual que os editores e editoras fomenten a participación das persoas do seu entorno profesional nas revistas das que forman parte, algo que afectaría negativamente ás mulleres tendo en conta como as redes de contactos están nesgadas por xénero. Isto relaciónase con evidencias en torno á existencia dunha correlación entre a presenza de mulleres nos equipos editoriais e a publicación de traballos elaborados por mulleres nestas revistas (Cellini, 2022).

A fenda de xénero non só se evidencia na composición dos equipos editoriais, senón que existe unha infrarrepresentación de autorías femininas nas principais revistas desta e outras disciplinas (Rørstad & Aksnes, 2015). Así, pode situarse a porcentaxe de traballos publicados por autoras nas principais revistas de Ciencia Política en torno a un 18 %-33 % (Teele & Thelen, 2017). Esta infrarrepresentación nas autorías repercute, para as investigadoras, nunha menor probabilidade de ser citadas. Un dos principais achados a este respecto é a existencia de taxas de aceptación semellantes para autorías masculinas e femininas, polo que o xénero non sería un factor determinante á hora de avaliar as propostas ou *submissions* enviadas ás revistas (Tudor & Yashar, 2018). A orixe desta fenda de xénero parece situarse, pola contra, no paso anterior: existe unha menor porcentaxe de envíos de propostas ou *submissions* de autoría feminina (Stockemer *et al.*, 2020), e este feito parece non relacionarse con diferenzas na produtividade, xa que tanto mulleres como homes amosan taxas de produtividade semellantes no seu labor investigador (Frandsen *et al.*, 2020).

Unha das posibles causas polas que se dá esta fenda no envío de *submissions* podería ser a existencia dunha maior aversión ao risco por parte das investigadoras (Alonso Álvarez *et al.*, 2022). Así, as mulleres tenderían a enviar *submissions* en maior medida ás revistas nas que consideran que é máis probable chegar a ser publicadas, mentres que os homes decántanse máis por realizar envíos ás mellores revistas da disciplina (Djupe *et al.*, 2019).

Entre os factores que poderían explicar esta fenda nas autorías, algúns traballos destacan as diferenzas na selección de ámbitos temáticos e metodoloxías entre mulleres e homes. As investigadoras están infrarrepresentadas na maior parte de ámbitos temáticos, a excepción da teoría política. Do mesmo xeito, as mulleres contan cunha participación limitada nos traballos que se decantan por metodoloxías

cuantitativas e mixtas, mentres que destacan naqueles que empregan unha metodoloxía cualitativa, existindo unha correlación entre a publicación de artigos cualitativos e a publicación de artigos de autoría feminina (Teele & Thelen, 2017).

Partindo da idea de que o concepto de “investigación de alto nivel” non é algo dado e inmutable, senón que se contrúe social e políticamente, e que no ámbito da Ciencia Política boa parte deste proceso construtivo recae en mans masculinas, un posible factor explicativo para a fenda de xénero na publicación de artigos sería que aqueles ámbitos temáticos e metodoloxías nos que as mulleres non están infrarrepresentadas non encaixarían no que se entende por traballos de calidade ou dun alto nivel. En relación con isto, é preciso sinalar que as mulleres adoitan apostar por tipos de investigación máis intensivos en termos de tempo, os cales son, ademais, máis complicados de publicar (Closa *et al.*, 2020). Do mesmo xeito, a colaboración é máis frecuente en colaboracións cuantitativas que cualitativas, polo que as mulleres tamén se benefician en menor medida das vantaxes da co-autoría (Cellini, 2022).

DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

A elevada competitividade existente na carreira académica, así como a crecente presión por acumular publicacións en revistas de alto impacto, teñen uns efectos desiguais no mantemento e promoción de homes e mulleres na disciplina da Ciencia Política. Se ben as investigadoras parecen tomar en consideración as expectativas sobre os méritos a acadar na carreira investigadora en maior medida que os seus colegas (Rowley & Sbaffi, 2021), estas contan con menos tempo para realizar tarefas de investigación debido a unha maior carga de traballo administrativo e de docencia (Brommesson *et al.*, 2022). Do mesmo xeito, o acceso a redes de contactos e mentoría é menor para as mulleres (Tudor & Yashar, 2018), as metodoloxías e ámbitos temáticos aos que se orientan as investigadoras están, ata certo punto, invisibilizados nas revistas (Teele & Thelen, 2017), e a fenda de xénero no envío de *submissions* dá lugar a unha infrarrepresentación das autorías femininas nas principais revistas da disciplina.

Isto vese agravado pola existencia dunha menor proporción de editoras nas revistas científicas, así como noutros postos de poder e toma de decisión (Alonso Álvarez *et al.*, 2022). Neste senso, é preciso destacar que a desigualdade no ratio de publicación de mulleres e homes é maior nos chanzos máis baixos da carreira académica e diminúe nos máis elevados (Rørstad & Aksnes, 2015) Así, pode afirmarse que a fenda de xénero nas publicacións científicas é un dos principais retos a superar na loita pola igualdade de xénero na Ciencia Política, e podería ser unha das causas da devandita fuga de cañerías,

fenómeno polo cal a porcentaxe de mulleres vaise reducindo a medida que se avanza na carreira académica. O acceso desigual ás oportunidades de promoción no ámbito da investigación non só se traduce na perda de mulleres a medida que se avanza na xerarquía, senón que, aquelas que logran manterse e/ou promocionar presentan peores condicións que os seus compañeiros varóns, con salarios máis baixos ou menos horas de traballo, entre outros (Brommesson *et al.*, 2022). Do mesmo xeito, os procesos de selección de persoal investigador poderían estar influídos por negos baseados nos estereotipos de xénero, polos que se podería percibir aos homes como máis alineados cos atributos necesarios para desempeñar estes postos de traballo (Makarova *et al.*, 2019).

Por último, o interese por avanzar cara a igualdade de xénero no ámbito científico parece ser cada vez máis relevante para diferentes organismos internacionais, pero isto non sempre se traduce na proposición de medidas efectivas que leven a unha mudanza real na composición xenerizada das institucións científicas (Neenan & O'Neill, 2017). Para acadar a igualdade de xénero non é suficiente con visibilizar o traballo das investigadoras, tamén é preciso loitar contra os estereotipos sexistas que interfíren no que se considera unha boa labor investigadora, nun esforzo combinado de institucións políticas, educativas e académicas (Ababneh & Abdel Samad, 2018; López-Iñesta *et al.*, 2020)

BIBLIOGRAFÍA

Abele, Andrea E., & Wojciszke, Bogdan (2014): "Communal and Agentic Content in Social Cognition: A Dual Perspective Model", *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. N° 50, (195–255).

Alonso Álvarez, Alba, Diz Otero, Isabel, Paleo Mosquera, Natalia, Ferrín Pereira, Mónica & Basanta Díaz, Susana (2022): "La brecha de género en la Revista Española de Ciencia Política. Informe de Resultados", Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración.

Brommesson, Douglas, Erlingsson, Gissur Ó., Ödalen, Jörgen, & Fogelgren, Mattias (2022): "«Teach more, but do not expect any applause»: Are Women Doubly Discriminated Against in Universities' Recruitment Processes?", *Journal of Academic Ethics*, Vol. n°20(3), (437–450).

Carlsson, Magnus, Finseraas, Henning, Midtbøen, Arnfinn H., & Rafnsdóttir, Guðbjörg Linda (2021): "Gender Bias in Academic Recruitment? Evidence from a Survey Experiment in the Nordic Region", *European Sociological Review*, Vol. n°37(3), (399–410).

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Cellini, Marco (2022): "Gender Gap in Political Science: An Analysis of the Scientific Publications and Career Paths of Italian Political Scientists", *PS: Political Science & Politics*, Vol. n°55(1), (142-148).

Closa, Carlos, Moury, Catherine, Novakova, Zuzana, Qvortrup, Matt, & Ribeiro, Beatriz (2020): "Mind the (submission) gap: EPSR gender data and female authors publishing perceptions", *European Political Science*, Vol. n°19(3).

Dion, Michelle L, Sumner, Jane Lawrence, & Mitchell, Sara Mc Laughlin (2018): "Gendered Citation Patterns across Political Science and Social Science Methodology Fields", *Political Analysis*, Vol. n°26(3).

Djupe, Paul A., Smith, Amy Erika, & Sokhey, Anand Edward (2019): "Explaining Gender in the Journals: How Submission Practices Affect Publication Patterns in Political Science", *PS - Political Science and Politics*, Vol. n°52(1).

Frandsen, Tove Faber, Jacobsen, Rasmus Højbjerg, & Ousager, Jakob (2020): "Gender gaps in scientific performance: a longitudinal matching study of health sciences researchers", *Scientometrics*, Vol. n°124(2).

Freidenberg, Flavia, & Cao, Julieta Suárez (2021): "Creando redes de mujeres en una disciplina masculinizada: El caso de la Red de Politólogos", *Polis Revista Latinoamericana*, Vol. n°20(59), (147-164).

Krasnyak, Olga (2017): "Gender representation in Russian academic journals", *Zhurnal Issledovanií Sotsial'noi Politiki*, Vol. n°15(4).

López-Iñesta, Emilia, Botella, Carmen, Rueda, Silvia, Forte, Anabel, & Marzal, Paula (2020): "Towards Breaking the Gender Gap in Science, Technology, Engineering and Mathematics", *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, Vol. n°15(3).

Makarova, Elena, Aeschlimann, Belinda, & Herzog, Walter (2019): "The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations", *Frontiers in Education*, Vol. n°4.

Neenan, Emer Emily, & O'Neill, Áine (2017): "Addressing the impact of the media on the gender gap in science: 2nd Commemoration of the International Day of Women and Girls in Science conference review", *Journal of Science Communication*, Vol. n°16(2).

Rørstad, Kristoffer, & Aksnes, Dag W. (2015): "Publication rate expressed by age, gender and academic position - A large-scale analysis of Norwegian academic staff", *Journal of Informetrics*, Vol. nº9(2).

Rowley, Jennifer, & Sbaifi, Laura (2021): "Investigating gender differences in journal selection decisions: A survey of academic researchers", *Learned Publishing*, Vol. nº34(3).

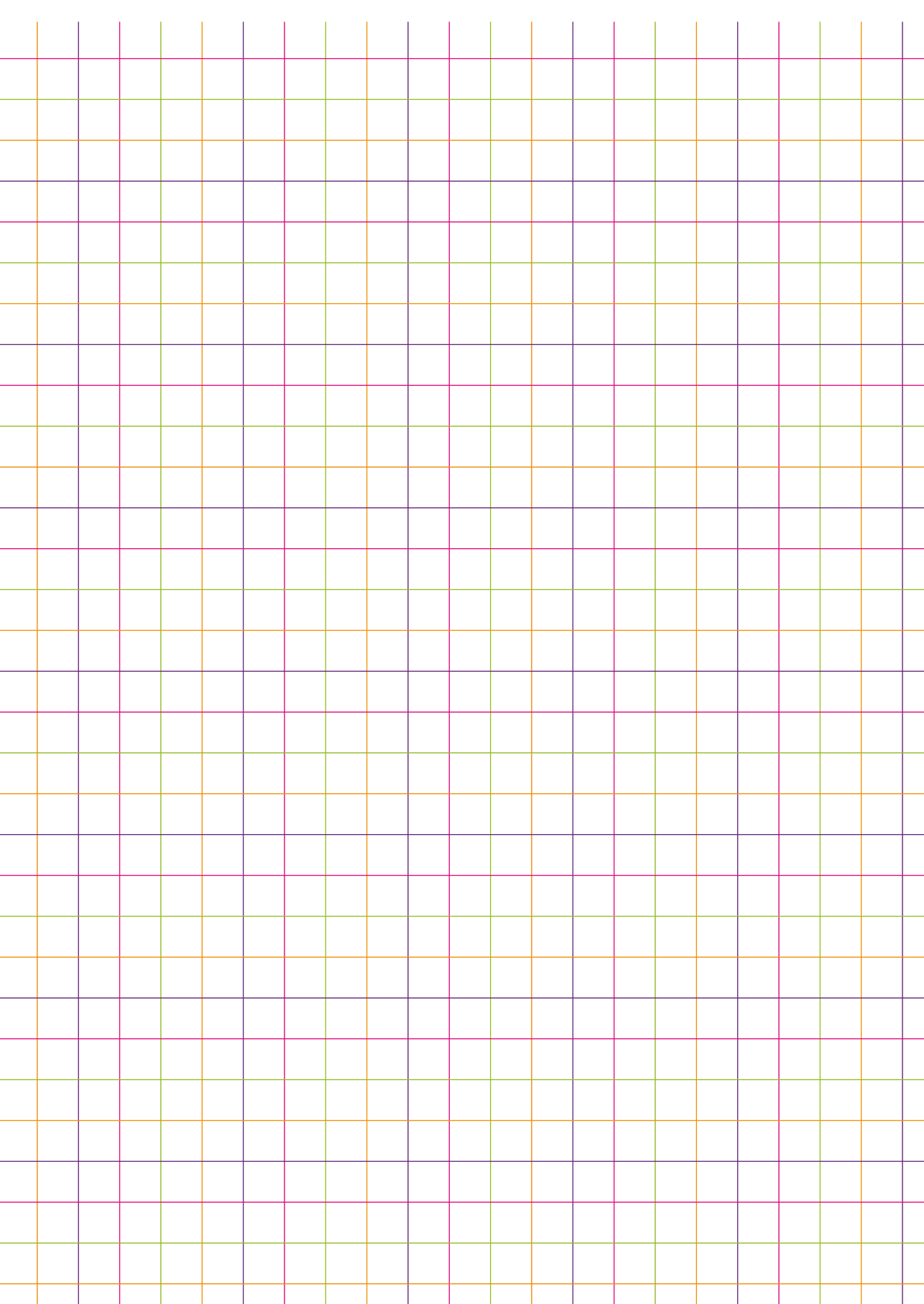
Sassler, Sharon, Michelmore, Katherine, & Smith, Kristin (2017): "A tale of two majors: Explaining the gender gap in STEM Employment among computer science and engineering degree holders", *Social Sciences*, Vol. nº6(3).

Stegmaier, Mary, Palmer, Barbara, & van Assendelft, Laura. (2011): "Getting on the Board: The Presence of Women in Political Science Journal Editorial Positions", *PS: Political Science & Politics*, Vol. nº44(4), (799-804).

Stockemer, Daniel, Blair, Alasdair, & Rashkova, Ekaterina. (2020): "The distribution of authors and reviewers in EPS", *European Political Science*, Vol. nº19(3), (401-410).

Teele, Dawn Langan, & Thelen, Kathleen (2017): "Gender in the Journals: Publication Patterns in Political Science", *PS - Political Science and Politics*, Vol. nº50(2), 433-447.

Tudor, Carissa L., & Yashar, Deborah J. (2018): "Gender and the Editorial Process: World Politics", 2007-2017. *PS: Political Science & Politics*, Vol. nº51(4), (870-880).



TRABALLOS DE FIN DE GRAO CON PERSPECTIVA DE XÉNERO NAS DISCIPLINAS CTEM

Cavo Iglesias, Encina

Física Aplicada

Universidade de Santiago de Compostela

encina.calvo@usc.es

RESUMO

Nos últimos anos impulsouse a integración da perspectiva de xénero nos contidos da investigación e a innovación, principalmente a través do programa Horizonte 2020. Dado que o traballo de Fin de Grao é o primeiro contacto do estudantado universitario coa investigación, pretendemos coñecer cal é o nivel de implantación da perspectiva de xénero nestes traballos. Para iso revisamos os premios que conceden as tres universidades públicas galegas, centrándonos nas disciplinas CTEM (Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemáticas) máis masculinizadas, como por exemplo as enxeñerías. E desta análise concluímos por unha banda que a perspectiva de xénero pode aplicarse a todas as disciplinas CTEM, desde a Estatística á Enxeñería Informática. Pero tamén que hai reticencias para a súa integración nos traballos de fin de grao. Por iso, cremos que deben visibilizarse os traballos que a integran nos repositorios universitarios e tamén impulsar a súa realización con premios específicos, e recoñecementos ao profesorado e centros que os fomenten.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de xénero, CTEM, TFG, ODS 5, Investigación

INTRODUCCIÓN

O informe *Científicas en Cifras 2023* amosa que “as mulleres representan case 3 de cada 4 estudantes nos estudos de grao e primeiro e segundo ciclo de Ciencias da Saúde (o 71,8 %), fronte ao 26,5 % en Enxeñería e Arquitectura” (UMyC, 2023). Esta reducida participación das mulleres nalgunhas das disciplinas CTEM (Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemáticas), favorece a presenza hexemónica de valores

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

androcéntricos e sexistas tanto no coñecemento como nos produtos e tecnoloxías que podemos atopar no mercado (Schiebinger e Klinge, 2020; Criado- Pérez, 2020).

Para combater estas desigualdades, a educación debería integrar a perspectiva de xénero e apoiar as mulleres no seu apoderamento, cumprindo desta forma co obxectivo 5 dos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS), fixados pola Organización das Nacións Unidas (2015), e coa lexislación vixente tanto a nivel europeo como estatal (RUIGEU, 2022). É importante mencionar que en Cataluña desde o curso 2020-2021 os estudos de grao e mestrado que pasen por un proceso avaliador deben ter en conta esta perspectiva e que con este fin a Xarxa Vives d'Universitats publicou unha colección de guías que mostran como introducir a perspectiva de xénero na docencia, entre elas a de Física, Matemáticas, Arquitectura, Enxeñería Industrial, Enxeñería Electrónica, Enxeñerías Agrarias, Enxeñería Naval, Enxeñería Multimedia e Ciencias da Computación (Xarxa Vives d'Universitats, 2023). Ademais, a Comisión Europea estableceu no programa Horizonte a obrigatoriedade de ter plans de igualdade vixentes en todas as propostas e de considerar se a dimensión de xénero encaixa no contido e o impacto do traballo proposto, e como se abordará en caso de ser relevante (Pollitzer, 2021).

Dado que o traballo de fin de grao (TFG) é o primeiro contacto do estudantado coa investigación, imos realizar unha análise da inclusión da perspectiva de xénero nos TFG lidos nas universidades públicas galega nos últimos anos, en particular nas disciplinas das áreas científico-técnicas porque son estas as áreas onde as mulleres se atopan menos representadas (UMyC, 2023). Para iso partindo da análise realizada en anteriores publicacións veremos en primeiro lugar que formación se ofrece ao estudantado para poder investigar con perspectiva de xénero e a distribución dos premios a TFG con perspectiva de xénero que se instauraron recentemente en moitas universidades.

INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

Nos últimos anos as universidades empezaron a ofertar cursos dirixidos ao persoal docente e investigador sobre como introducir a perspectiva de xénero na investigación, unha formación que se fai cada vez máis necesaria porque no novo Programa Marco de Investigación e Innovación Horizonte Europa (2021-2027), a integración da dimensión de xénero no contido da investigación e a innovación é un requisito por defecto en todo o programa. No informe *Científicas en Cifras 2023* amósase que o 94 % das universidades públicas xa levan a cabo accións de formación en igualdade de xénero adaptada aos diferentes colectivos, aínda que "a implementación de medidas para a integración da análise de sexo/

xénero no contido da docencia é unha das materias pendentes que non se conseguiu no conxunto de universidades, xa que só dous terzos das públicas e metade das privadas afirman desenvolver accións encamiñadas a promover a incorporación da dimensión de xénero nas aulas en 2022" (UMyC, 2023). Tendo en conta esta situación sería conveniente incluír a formación en perspectiva de xénero dentro dos cursos dirixidos ao estudantado que vai realizar un TFG.

Hoxe en día temos numerosos recursos que nos serven de axuda para introducir a perspectiva de xénero na investigación, por exemplo, a Universidade de Vigo dentro do apartado de igualdade da páxina web incorporou un apartado con documentos propios e ligazóns a outros documentos que poden servir de axuda para este fin. Estes recursos poden ser empregados para introducir á perspectiva de xénero nos TFG en distintos campos de estudo como, por exemplo, a robótica, os estudos ambientais, a enerxía, a saúde ou a medicina, onde as análises de sexo e xénero poden ter un impacto (Korsvik *et al.*, 2021). Ademais, os TFG deberían estar redactados cunha linguaxe non sexista e na bibliografía deberíanse incluír os nomes completos das persoas autoras, non só as iniciais, para visibilizar as achegas de mulleres ao coñecemento científico (Calvo, 2020). Tamén sería interesante destacar ás mulleres que contribuíron a estas disciplinas, por exemplo, un recente TFG en Química da Universidad de Barcelona (González, 2021) mostra como incluír as contribucións das mulleres á Química nos contidos do grao.

Para realizar a análise sobre a inclusión da perspectiva de xénero nos TFG recorreremos aos premios que se conceden nas tres universidades públicas galegas e revisaremos os repositorios das ditas universidades. Tamén analizaremos as publicacións sobre esta temática, aínda que son escasas e céntranse en disciplinas como a Economía (Aguayo, Freire e Lamelas, 2017) ou a Historia (Suárez e López, 2019).

PREMIOS AOS TRABALLOS DE FIN DE GRAO CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

A Universidade de Vigo (UVigo) e a Universidade da Coruña (UDC) contan xa dende hai tempo con premios á introdución da perspectiva de xénero nos TFG e TFM mentres que na Universidade de Santiago de Compostela non hai ningún premio institucional á introdución da perspectiva de xénero nos TFG, pero si que hai centros que incorporan estes premios como analizaremos máis adiante.

A UDC foi pioneira e xa leva dez edicións do *Concurso de traballos académicos con perspectiva de xénero* Ángeles Alvariño, que pretende incentivar a realización de traballos que inclúan a perspectiva

de xénero por parte do estudantado de graos e mestrados, pero os traballos que gañaron estes premios pertencen as áreas de Ciencias Sociais e Xurídicas ou Humanidades, aínda que nas solicitudes si que había propostas na área de Enxeñaría e Arquitectura. Na páxina web do Servizo de Biblioteca Universitaria da UDC (<https://infoguias.biblioteca.udc.es/feminismo/concursos>) pódese atopar información sobre os premios outorgados no concurso anteriormente citado e tamén do *Concurso de traballos académicos con perspectiva de xénero Pascuala Campos de Michelena*, que pretende incentivar a realización de traballos que inclúan a perspectiva de xénero por parte do estudantado, e contribuír a promover a súa introdución na investigación e na docencia da Escola Técnica Superior de Arquitectura desta universidade.

Na UVigo dende o ano 2014 entréganse os *Premios Egeria á inclusión da perspectiva de xénero nos TFG e TFM* para recompensar os traballos que contribúen a consolidar os estudos de xénero e xerar unha epistemoloxía feminista en calquera dos ámbitos de coñecemento. Os traballos premiados poden consultarse no apartado de igualdade desta universidade e tamén podemos ampliar información sobre eles no buscador de TFG e TFM (<https://www.uvigo.gal/es/investigar/difusion-investigacion/buscador-tfg-tfm>).

Como comentamos no inicio deste apartado, na USC algúns centros crearon premios para os TFG con perspectiva de xénero como, por exemplo, o *Premio María-Carmen Guisán Seijas* á introdución da perspectiva de xénero nos TFG da Facultade de Ciencias Económicas e Empresariais. Dentro do ámbito CTEM a Escola Politécnica Superior de Enxeñaría leva xa 7 edicións do *Concurso de traballos fin de grao sobre Enxeñaría e muller rural*, un concurso no que se outorgan dúas modalidades de premios, unha modalidade é para o mellor TFG en Enxeñaría asinado por unha estudante matriculada na EPS de Enxeñaría e outra modalidade para o mellor TFG que sirva para mellorar a calidade de vida das mulleres no rural.

Na táboa 1 amosamos algúns dos traballos galardoados nas áreas de Enxeñaría e Arquitectura nas tres universidades galegas, pero tamén incluímos TFG do ámbito CTEM atopados nos repositorios da USC e UVigo. Así na táboa figura o TFG en Estatística (García, 2021), e o TFG do grao en Enxeñaría Informática centrado na creación dun xogo educativo desenvolvido a través dunha aplicación móbil (AppPVGA), coa intención de incrementar a prevención da violencia de xénero na adolescencia. Pero a realidade é que hai poucas temáticas relacionados cos coidados (atención a maiores/menores, educación, saúde) nos TFG dos graos de Enxeñaría Informática e que estes traballos son titorizados en maior medida por mulleres (Castro, 2022). En todo caso, os resultados desta investigación amosan que hai que facer un

maior esforzo para integrar a perspectiva de xénero nas disciplinas CTEM, en particular nalgúns graos de Enxeñería como o de Informática e nos graos de Química e de Física onde non atopamos ningún TFG que incorpore a perspectiva de xénero no contexto galego pero si noutras universidades (Azpillaga, 2021; González, 2021; Llop, 2021).

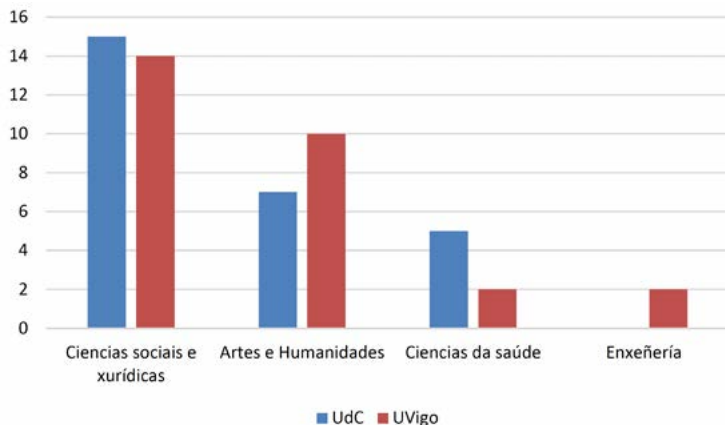
Ademais, se facemos unha revisión dos TFG premiados polas universidades galegas (UVigo e UDC) observamos que a meirande parte dos traballos premiados se concentran na área de Ciencias Sociais e Xurídicas, como se pode ver na figura 1. Estes datos están en consonancia co que sucede nas convocatorias dos proxectos de investigación da Axencia Estatal de Investigación nos anos 2020-21, onde das 646 solicitudes que marcaron como relevante a análise de sexo/xénero no seu proxecto so figuraban 28 proxectos de matemáticas, 34 de física e 44 de enerxía e transporte (UMYC, 2023).

Táboa 1- Exemplos de TFG con perspectiva de xénero realizados nas universidades galegas

Universidade	Disciplina	Título
Universidade da Coruña	Arquitectura	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El rol de la mujer en la regeneración de barrios periféricos en exclusión de las ciudades latinoamericanas.</i> • <i>Jakova H. Mulder: Pionera en el diseño urbano</i>
Universidade de Santiago de Compostela	Enxeñería Agrícola e Agroalimetaria	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ampliación e reforma dunha explotación de vacún de carne en réxime simiextensivo no lugar de A Carqueixeda, Samos, Lugo</i>
	Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Perspectiva de género en la investigación en Estadística e Investigación Operativa</i>
Universidade de Vigo	Enxeñería Forestal	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proxecto piloto sobre o deseño dunha estratexia de incorporación da muller rural á vida profesional</i>
	Enxeñería Industrial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tituladas universitarias y futuro laboral: estudio de las motivaciones y perspectivas de las alumnas de la Universidade de Vigo</i>
	Enxeñería Informática	<ul style="list-style-type: none"> • <i>AppPVGA: Prevención da violencia de xénero na adolescencia</i>

^a Datos da páxina de Galipedia *Concurso de Traballos de Fin de Grao sobre Enxeñaría e Muller Rural*

Figura 1- Número de TFG premiados na UVigo e UDC por área de coñecemento. Fonte: elaboración propia



Aínda así, deberían analizarse cales son os factores que inciden na baixa proporción de traballos con perspectiva de xénero nesta áreas, onde pode haber unha resistencia por parte do profesorado a incorporar estas temáticas (Carreiro e López, 2021). Tamén é interesante analizar a posible influencia da composición dos tribunais nas notas recibidas polo estudiantado (Castro, 2021), xa que para poder optar aos premios nalgunhas convocatorias como a da Uvigo é preciso obter unha cualificación mínima de 9.

Para impulsar as temáticas que incorporen a perspectiva de xénero nos TFG é necesario tamén dar maior visibilidade aos traballos que xa resultaron premiados e crear apartados nos repositorios tal e como fixeron outras universidades, por exemplo, na Universitat de Barcelona recollen os TFG que recibiron o *Premi Clara Campoamor* e a Universidad del País Vasco/EHU fai o mesmo cos *Premios Francisca de Alculodi*. Ademais, para incentivar a elaboración de TFG nestas temáticas hai que ampliar a formación tanto para o profesorado como para o estudiantado, e intentar que esta formación chegue tamén aos homes porque como amosa o informe *Científicas en Cifras 2023*, hai un desequilibrio de xénero e a participación dos homes nestas formacións é só dun 25 %. No impulso a estas temáticas poderían ser de axuda os centros ou cátedras de investigación feminista das tres universidades que poderían incluír liñas mixtas de TFG que incorporen as ciencias sociais e as áreas científico-técnicas, fomentando a investigación interdisciplinar. Tamén sería de axuda incorporar o recoñecemento o labor de incorporación destas liñas temáticas con perspectiva de xénero tanto na rendición de contas dos centros de investigación ou das facultades como nos méritos do profesorado, porque como nos amosa o proxecto *Gendered Innovations* incorporar o enfoque sexo/xénero na investigación é de vital importancia.

CONCLUSIONES

Nos últimos anos as universidades impulsaron a integración da perspectiva de xénero nos contidos da investigación e a innovación, con distintas medidas entre elas a creación de premios aos traballos de fin de grao nas Universidades de Vigo e de Coruña, e nalgúns centros da Universidade de Santiago de Compostela.

A revisión dos TFG premiados amósanos que moi poucos pertencen as áreas científico- tecnolóxicas, o cal pode ser debido a falta de formación ou resistencias para a integración destas temáticas nos traballos de fin de grao. Por iso, cremos que deben visibilizarse os TFG que integran a perspectiva de xénero nos repositorios universitarios e tamén impulsar a súa realización con premios específicos. Ademais, debería recoñecerse aos centros que incorporen estas liñas de investigación e a implicación do profesorado que os dirixe.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo Lorenzo, Eva, Freire Esparís, M. Pilar y Lamelas Castellanos, Nélica (2017). "Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 28 nº 1, (11-27).

Azpillaga Rivera, Javier (2021). Análisis del sesgo de género en los modelos NLP. Universidad País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/53294> Consultado 14/04/2023.

Calvo Iglesias, Encina (2020). *Física. Guías para unha docencia universitaria con perspectiva de Xénero*. Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña; Universidade de Vigo, Xarxa d'Universitats. <https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2020-09/Fisic.pdf> Consultado 21/05/2023

Carreiro Otero, María y López González, Cándido (2021). "La incorporación de la perspectiva de género en los TFM de Arquitectura: la experiencia trianual de una estrategia". En Rebollo-Catalán, Ángeles y M^a Alicia Arias-Rodríguez coordinadoras: *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*, Dykinson, Madrid (504-527).

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Castro Souto, Laura (2022). "Paridade nos tribunais de Traballos de Fin de Grao e o seu impacto nas cualificacións do estudantado". En Aguayo Lorenzo, Eva; Neira Pena, Ana e Gómez Suárez, Águeda, *Desigualdades de xénero en tempos de COVID: VII Xornada Universitaria Galega en Xénero*, Servizo de Publicacións USC, Santiago de Compostela, (357-365).

Castro Souto, Laura (2022). "Análisis de la presencia de los cuidados en los trabajos fin de grado en Ingeniería Informática de la Universidade da Coruña". *Cuestiones De género: De La Igualdad Y La Diferencia*, nº 17, (128-143).

Criado-Pérez, Caroline (2020). *La mujer invisible: Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Seix Barral, Barcelona.

García Martínez, Andrea (2021). *Perspectiva de género en la investigación en Estadística e Investigación Operativa*. Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/28906> Consultado 14/04/2023.

González Fernández, Nuria (2021). *Gender perspective in the subjects of the Chemistry Degree of the University of Barcelona: contribution of women to the curriculum of the Degree*. Universitat De Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/182288> Consultado 14/04/2023.

Korsvik, Trine Rogg, e Linda Marie Rustad (2021). ¿Qué es la dimensión de género en el ámbito de la investigación? *Casos de estudio en la investigación interdisciplinar*. Ed. Universidad de Cantabria, Santander.

Llop Torrent, Neus (2019). *The K-modes algorithm applied to Gender Analysis*. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/141500>. Consultado 14/04/2023.

Pollitzer, Elizabeth. "Why gender is relevant to materials science and engineering." *MRS communications*, Vol. 11 nº 5, (656-661).

Premios Francisca de Alculodi. <https://www.ehu.eus/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/-/francisca-de-aculodi-trabajos-premiados-1> Consultado 14/04/2023

Premi Premi Clara Campoamor al millor Treball Final de Grau amb perspectiva de gènere. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/174962> Consultado 14/04/2023

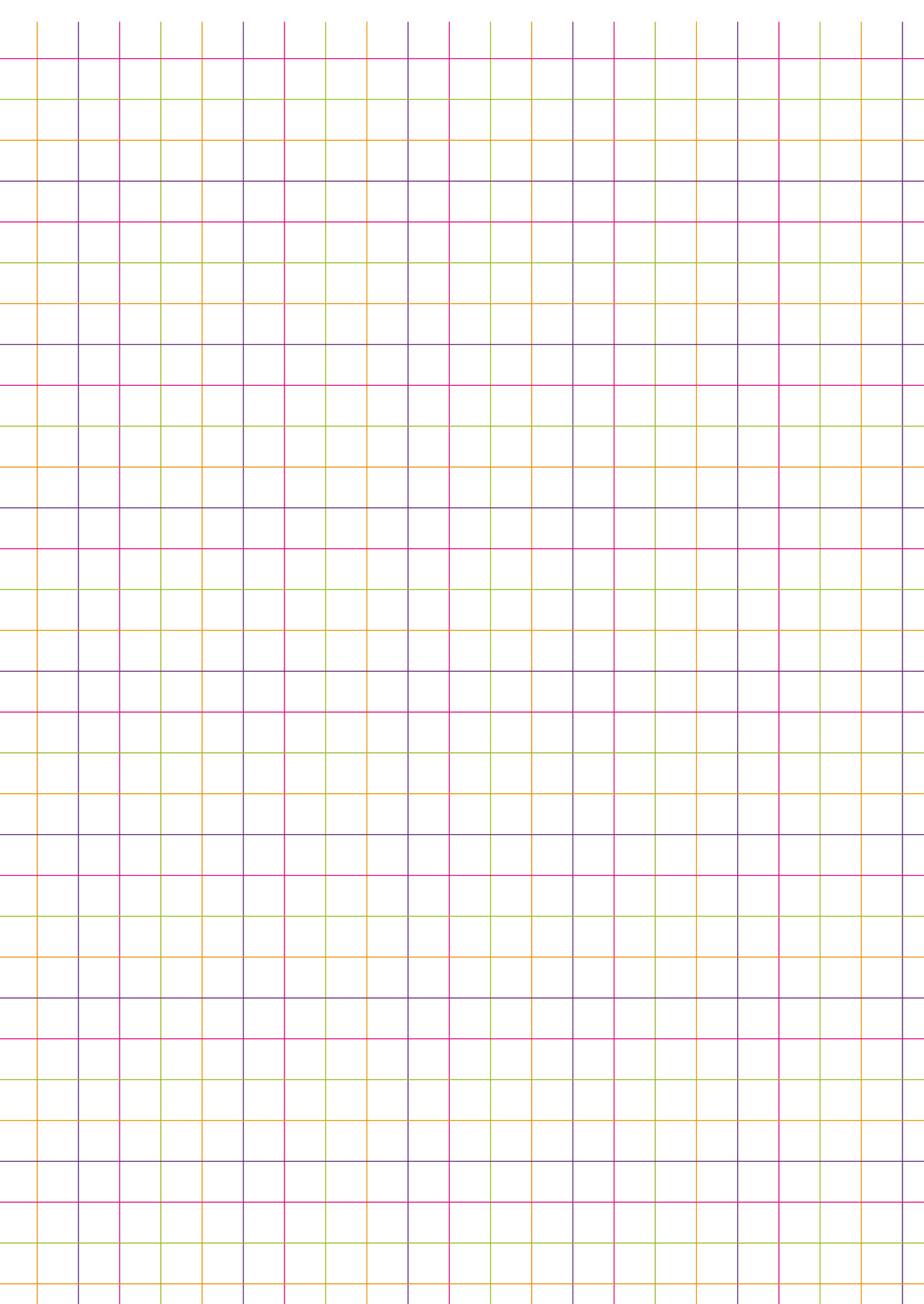
RUIGEU (2022). *Las políticas de Igualdad universitarias*. <https://www.uv.es/ruigeu2/EncuestaRUI-GEU22.pdf>. Consultado 14/04/2023.

Suárez Piñeiro, Ana María e Helena López Gómez (2019). "O TFG como expresión da historia de xénero: a experiencia no grao de historia da USC". En López Díaz, Ana Jesús, Gómez Suárez, Águeda y Eva Aguayo Lorenzo, *(Re)construíndo o coñecemento*, Servizo de Publicacións UDC, A Coruña, (229-238).

Schiebinger, Londa e Ineke Klinge (2020). *Gendered Innovations 2: How Inclusive Analysis Contributes to Research and Innovation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

UMyC (2023). *Científicas en Cifras 2023*. Ministerio de Ciencia e Innovación. <https://www.educacionyfp.gob.es/gl/dam/jcr:8072b9a0-dd80-4c91-a070-019d646f16a4/cientificas-en-cifras-2023.pdf>. Consultado 14/04/2023.

Xarxa Vives d'Universitats (2023). *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. <https://www.vives.org/coleccio/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genere/>. Consultado 14/04/2023.



IDENTIFICACIÓN DA PERCEPCIÓN DA DOR MENSTRUAL EN ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Naia Entonado, Zeltia

Departamento de Fisioterapia, Medicina e ciencias Biomédicas
Universidade da Coruña
zeltia.naia@udc.es

Bello Rodríguez, Olalla

Departamento de Fisioterapia, Medicina e ciencias Biomédicas
Universidade da Coruña
olalla.bello@udc.es

RESUMO

A dismenorrea, un tipo de dor crónica cíclica e recorrente, é unha enfermidade que pode afectar á calidade de vida das mulleres. Supón unha das causas principais de absentismo laboral e escolar. Este tipo de dor soe percibirse coma algo normal e non se identifica coma unha enfermidade. Para identificar a percepción da dor menstrual de estudantes ou investigadoras da Universidade da Coruña, deseñouse un cuestionario autoadministrado *online* na plataforma Microsoft Forms. Obtivéronse respostas de 736 mulleres, obtendo un total de 259 respostas válidas (que cumpriron os criterios de inclusión). Tras a análise de datos, concluíuse que hai unha diferenza de opinión entre as mulleres participantes, xa que a pesar de que máis da metade manifestaron estar en desacordo con que "Non existen regras sen dor" (50,9 %, 135 mulleres), unha porcentaxe semellante indicou que "É habitual ter dor durante a menstruación" (57,9 %, 152 mulleres).

PALABRAS CLAVE: Dismenorrea, mulleres, percepción da dor

INTRODUCCIÓN

A dismenorrea é a dor menstrual patolóxica, recorrente, asociada ó ciclo menstrual. A súa principal característica é a dor pélvica suprapúbica (Böttcher *et al.*, 2019; Brinkert *et al.*, 2007; Burnett & Lemyre,

2017; Dawood, 2006; Iacovides *et al.*, 2015; Lea *et al.*, 2005; Negrill S, LD Dorn, JB Hillman, 2014; Potur & Kömürçü, 2014). Supón un desafío de saúde pública e económica debido á elevada prevalencia e á perda de produtividade laboral e escolar que acarrea (Abu Helwa *et al.*, 2018; Barcikowska *et al.*, 2020; Dawood, 2006; Grandi *et al.*, 2012; Hailemeskel *et al.*, 2016; Ju *et al.*, 2014; Latthe *et al.*, 2006). Arredor dun 75 % das estudantes universitarias españolas poden sufrir esta enfermidade (Fernández-Martínez *et al.*, 2019). É unha das causas principais de absentismo laboral e escolar en mulleres novas, que afecta á súa calidade de vida e xenera discapacidade (Hu *et al.*, 2020). Pode ser de dous tipos, primaria e secundaria. A dismenorrea primaria é ese tipo de dismenorrea onde non se atopa unha enfermidade que poida xerar a sintomatoloxía asociada.

Hai investigacións que indican que os problemas de saúde menstrual véñense considerando tradicionalmente coma un tabú (Abreu-Sánchez *et al.*, 2020; Armour, Parry, Al-Dabbas *et al.*, 2019; Chaudhuri *et al.*, 2013), e que a dor menstrual non se percibe coma unha enfermidade, senón coma algo normal ou fisiolóxico (Abreu-Sánchez *et al.*, 2020; Armour *et al.*, 2019; Chaudhuri *et al.*, 2013), que relacionan con factores socioculturais (normalización desta dor na familia ou grupo de amizades, sentimentos de culpa, falta de coñecemento da fisioloxía menstrual etc.). Ó non percibirse coma un problema de saúde, a dismenorrea non adoita a consultarse con profesionais sanitarios (Abreu-Sánchez *et al.*, 2020). En consecuencia, estímase que a dismenorrea podería estar infraestimada e infradiagnosticada (Böttcher *et al.*, 2019; Iacovides *et al.*, 2015; Proctor, M, 2006).

METODOLOXÍA

O obxectivo desta proposta foi identificar a percepción da dor menstrual que teñen as estudantes universitarias con dismenorrea primaria. Ademais, pretendeuse favorecer un proceso de auto reflexión nas mulleres sobre as opinións acerca da menstruación e a dor.

Deseñouse estudo observacional transversal dunha cohorte de poboación adulta, mulleres estudantes ou investigadoras da Universidade da Coruña entre 18 e 25 anos. Coma instrumento de recollida de datos empregouse un cuestionario *online* autoadministrado sobre a dor menstrual, na plataforma Microsoft Forms. Para poder participar no estudo, as participantes deberon dar o seu consentimento. O cuestionario estivo formado por varios bloques temáticos. Cada un deles recolleu datos de distinta índole (sociodemográficos, clínicos e calidade de vida). Empregáronse cuestionarios validados para medir a intensidade da dor (escala NRS (Hawker *et al.*, 2011)), a descrición da dor (Cuestionario de dor

de Mc-Gill, versión corta, SF-MPQ(Hawker *et al.*, 2011)) e a calidade de vida (cuestionario SF-12, Health Survey (Chiarotto *et al.*, 2017, 2018; Ware, J, Kosinski MM, 2015), Optum® PRO Core). Engadíronse preguntas deseñadas para o estudo sobre a percepción que tiñan as mulleres da dor menstrual, co obxectivo de identificar datos descritivos sobre a mesma. Solicitouse ás participantes que indicasen o seu grao de conformidade coas frases "Non existen regras sen dor" e "É normal ter dor durante a menstruación". As dimensións de resposta foron: "estou moi en desacordo, estou en desacordo, estou de acordo ou estou moi de acordo".

Os criterios de selección que se empregaron baseáronse en estudos científicos internacionais previos, para identificar mulleres con dismenorrea primaria. Os criterios de inclusión foron: ser nulíparas (Pazzini F, Tozzi L, Mezzopane R, Luchini L, Marchini M, 1994; Vilšinskaitė *et al.*, 2019), ter entre 18 e 25 anos no momento de encher o cuestionario(Armour, Parry, Manohar, *et al.*, 2019; Carroquino-Garcia *et al.*, 2019; Hailemeskel *et al.*, 2016; Larroy *et al.*, 2001; Ortiz *et al.*, 2015), indicar unha puntuación media de dor na escala NRS de a lo menos 4 nas últimas 3 menstruacións (Doğan *et al.*, 2020; Kannan, Chapple *et al.*, 2015; Kannan, Claydon *et al.*, 2015; Toprak Celenay *et al.*, 2020), acceso a un dispositivo para poder cumprimentar o cuestionario *online* (teléfono intelixente, tablet, ordenador), conta de correo electrónico da Universidade da Coruña e capacidade de comprensión dos idiomas galego ou castelán. Os criterios de exclusión foron ter cirurxías pélvicas previas, a utilización de dispositivos intra-uterinos e o consumo de medicación para a dor menstrual. As mulleres que cumprían algún criterio de exclusión eran redirixidas ó final do cuestionario. O requisito da conta de correo electrónico utilizouse para verificar que só houbo unha resposta por email recibido. O estudo obtivo o informe favorable do Comité de Ética e da Investigación da Universidade da Coruña (decembro 2020).

RESULTADOS

En total obtivéronse un total de respostas de 759 mulleres, das que 259 se consideraron casos de dismenorrea primaria, xa que cumpriron os criterios de inclusión requeridos.

As respostas obtidas poden verse no Gráfico 1 e Grafico 2.

Gráfico 1: Gráfico das respostas á pregunta "Non hai regras sen dor"

56. Expresa tu opinión sobre la siguiente frase: "No existen reglas sin dolor" (0 punto)

[Más detalles](#)

● Estoy muy de acuerdo	16
● Estoy de acuerdo	59
● Estoy en desacuerdo	135
● Estoy muy en desacuerdo	49

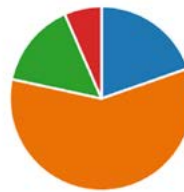


Gráfico 2: Gráfico das respostas da afirmación "É habitual ter dor durante a menstruación"

57. Expresa tu opinión sobre la siguiente frase: "Es habitual tener dolor durante la menstruación" (0 punto)

[Más detalles](#)

● Estoy muy de acuerdo	51
● Estoy de acuerdo	152
● Estoy en desacuerdo	39
● Estoy muy en desacuerdo	17



DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

Neste estudo, recolleuse información sobre a percepción da dor menstrual das mulleres participantes en relación a dúas preguntas. Máis da metade das mesmas manifestaron estar en desacordo con que "Non existen regras sen dor" (50,9 %, 135 mulleres). Ademais, máis da metade das participantes tamén sostiveron estar de acordo con que "É habitual ter dor durante a menstruación" (57,9 %, 152 mulleres). Agrupando os datos, entre as mulleres que están en desacordo e moi en desacordo con que non existen regras sen dor, chegamos ó 71 % da mostra (184 mulleres). Na afirmación "É normal ter dor durante a menstruación" podemos indicar que o 78 % da mostra (203 mulleres) indica estar de acordo ou moi de acordo con esa afirmación.

Observando os datos agrupados, parece que pode haber unha tendencia a identificar que a menstruación sempre ten que ser dolorosa, aínda que a presenza de dor pode verse coma habitual. Esta idea podería relacionarse co atopado noutros estudos, onde se identifica que as mulleres non ven a dismenorrea coma un problema de saúde, senón coma unha parte da vida ou do ciclo menstrual (Chen *et al.*, 2018) que favorece unha normalización do mesmo (Abreu-Sánchez *et al.*, 2020; Armour, Parry, Al-Dabbas *et al.*, 2019; Chaudhuri *et al.*, 2013; Fernández-Martínez *et al.*, 2019).

Cos resultados deste estudo non se poden facer afirmacións contundentes sobre a percepción da dor menstrual coma algo normalizado. A equipa investigadora considera que sería preciso difundir os resultados desta e doutras investigacións sobre a materia, así coma un maior número de estudos entre a poboación diana.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu-Sánchez, Ana, Parra-Fernández, María Laura, Onieva-Zafra, María Dolores, & Fernández-Martínez, Elia. (2020). Perception of menstrual normality and abnormality in spanish female nursing students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176432>

Abu Helwa, Heba A., Mitaeb, Areen A., Al-Hamshri, Suha, & Sweileh, Waleed. M. (2018). Prevalence of dysmenorrhea and predictors of its pain intensity among Palestinian female university students. *BMC Women's Health*, 18(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12905-018-0516-1>

Armour, Mike, Parry, Kelly, Al-Dabbas, Mahmoud. A Al-Dabbas., Curry, Christina, Holmes, Kathryn, Mac-Millan, Freya, Ferfolja, Tania, & Smith, Caroline A. (2019). Self-care strategies and sources of knowledge on menstruation in 12,526 young women with dysmenorrhea: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 14(7), 1–18. https://doi.org/10.1371/journal.pone.02_20103

Armour, Mike, Parry, Kelly, Manohar, Narenar, Holmes, Kathryn, Ferfolja, Tania, Curry, Christina, Macmillan, Freya, & Smith, Carolin A. (2019). The Prevalence and Academic Impact of Dysmenorrhea in 21,573 Young Women: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Women's Health*, 28(8), 1161–1171. <https://doi.org/10.1089/jwh.2018.7615>

Barcikowska, Zofia, Rajkowska-Labon, Elzbieta, Grzybowska, Magdalena Emilia, Hansdorfer-Korzon, Rita, & Zorena, Katarzyna (2020). Inflammatory markers in dysmenorrhea and therapeutic options. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041191>

Böttcher, Bettina, Gizewski, Elke R., Siedentopf, Christian, Steiger, Ruth, Verius, Michael, Riedl, Ddavid, Ischebeck, Anja, Schmid, Julia, Wildt, Ludwig, & Elsenbruch, Sigrid (2019). Behavioural and neural responses to aversive visceral stimuli in women with primary dysmenorrhoea. *European Journal of Pain (United Kingdom)*, 23(2), 272–284. <https://doi.org/10.1002/ejp.1302>

Brinkert, Willem, Dimcevski, Georg, Arendt-Nielsen, Lars, Drewes, Asbjorn M., & Wilder-Smith, Oliver H. G. (2007). Dysmenorrhoea is associated with hypersensitivity in the sigmoid colon and rectum. *Pain*, 132(SUPPL. 1), 46–51. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2006.12.011>

Burnett, Margaret, & Lemyre, Madeleine (2017). No. 345-Primary Dysmenorrhea Consensus Guideline. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, 39(7), 585–595. <https://doi.org/10.1016/j.jogc.2016.12.023>

Carroquino-Garcia, Paloma, Jiménez-Rejano, José Jesús, Medrano-Sanchez, Esther, De La Casa-Almeida, María, Diaz-Mohedo, Esther, & Suarez-Serrano, Carmen. (2019). Therapeutic Exercise in the Treatment of Primary Dysmenorrhea: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Physical Therapy*, 99(10), 1371–1380. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz101>

Chaudhuri, Aditi, Singh, Amarjeet, & Dhaliwal, Lakhbir. (2013). A randomised controlled trial of exercise and hot water bottle in the management of dysmenorrhoea in school girls of chandigarh, india. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 57(2), 114–122.

Chen, Chen. X., Draucker, Claire. B., & Carpenter, Janet. S. (2018). What women say about their dysmenorrhea: A qualitative thematic analysis. *BMC Women's Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12905-018-0538-8>

Chiarotto, Alessandro, Boers, Maarten, Deyo, Richard A., Buchbinder, Rachele, Corbin, Terry P., Costa, Leonardo O. P., Foster, Nadine E., Grotle, Margreth, Koes, Barth W., Kovacs, Francisco M., Lin, Christine C., Maher, Chris G., Pearson, Adam M., Peul, Wilco C., Schoene, Mark L., Turk, Dennis C., Tulder, Maurits W. Van, Terwee, Caroline B., & Ostelo, Raymond W. (2018). Core outcome measurement instruments for clinical trials in nonspecific low back pain. *Pain Journal Online*, 159(3), 481-95.

Chiarotto, Alessandro, Terwee, Caroline B., & Ostelo, Raymond W. (2017). Choosing the right outcome measurement instruments for patients with low back pain. *Best Practice & Research Clinical Rheumatology*, 30(6), 1003-1020. <https://doi.org/10.1016/j.berh.2017.07.001>

Dawood, M. Yusoof (2006). Primary Dysmenorrhea. Advances in pathogenesis and management. *Obstet Gynecol*, 108(2), 428-441.

Doğan, Hanife, Eroğlu, Semra, & Akbayrak, Türkan. (2020). The effect of kinesio taping and lifestyle changes on pain, body awareness and quality of life in primary dysmenorrhea. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39(November 2019), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101120>

Fernández-Martínez, Elia, Onieva-Zafra, María Dolores, & Parra-Fernández, María Laura (2019). The impact of dysmenorrhea on quality of life among Spanish female university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph16050713>

Grandi, Giovanni, Ferrari, Serena, Xholli, Anjeza, Cannoletta, Marianna, Palma, Federica, Romani, Cecilia, Volpe, Annibale, & Cagnacci, Angelo. (2012). Prevalence of menstrual pain in young women: What is dysmenorrhea? *Journal of Pain Research*, 5, 169-174. <https://doi.org/10.2147/JPR.S30602>

Hailemeskel, Solomon, Demissie, Asrate, & Assefa, Nigussie. (2016). Primary dysmenorrhea magnitude, associated risk factors, and its effect on academic performance: Evidence from female university students in Ethiopia. *International Journal of Women's Health*, 8, 489-496. <https://doi.org/10.2147/IJWH.S112768>

Hawker, Gillian. A., Mian, Samra., Kendzerska, Tetyana., & French, Melissa. (2011). Measures of adult pain: Visual Analog Scale for Pain (VAS Pain), Numeric Rating Scale for Pain (NRS Pain), McGill Pain Questionnaire (MPQ), Short-Form McGill Pain Questionnaire (SF-MPQ), Chronic Pain Grade Scale (CPGS), Short Form-36 Bodily Pain Scale (SF. *Arthritis Care and Research*, 63(SUPPL. 11), 240-252. <https://doi.org/10.1002/acr.20543>

Hu, Zhao, Tang, Lu, Chen, Ling, Kaminga, Atipatsa Chiwanda, & Xu, Huilan (2020). Prevalence and Risk Factors Associated with Primary Dysmenorrhea among Chinese Female University Students: A Cross-sectional Study. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 33(1), 15-22. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2019.09.004>

Iacovides, Stella, Avidon, Ingrid, & Baker, Fiona C. (2015). What we know about primary dysmenorrhea today: A critical review. *Human Reproduction Update*, 21(6), 762-778. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmv039>

Ju, Hong, Jones, Mark, & Mishra, Gita (2014). The prevalence and risk factors of dysmenorrhea. *Epidemiologic Reviews*, 36(1), 104-113. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxt009>

Kannan, Priya, Chapple, Katy. M., Miller, Dawn., Claydon, Leica. S., & Baxter, G. David. (2015). Menstrual pain and quality of life in women with primary dysmenorrhea: Rationale, design, and interventions of a randomized controlled trial of effects of a treadmill-based exercise intervention. *Contemporary Clinical Trials*, 42, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2015.03.010>

Kannan, Priya, Claydon, L. S., Miller, Dawn., & Chapple, Cathy. M. (2015). Vigorous exercises in the management of primary dysmenorrhea: A feasibility study. *Disability and Rehabilitation*, 37(15), 1334-1339. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.962108>

Larroy, C., Crespo, M., & Meseguer, C. (2001). Dismenorrea funcional en la Comunidad Autónoma de Madrid: Estudio de la prevalencia en función de la edad. *Revista de La Sociedad Espanola Del Dolor*, 8(1), 11-22.

Latthe, Pallavi, Latthe, Manish, Say, Lale, Gülmezoglu, Metin, & Khan, Khalid. S. (2006). WHO systematic review of prevalence of chronic pelvic pain: A neglected reproductive health morbidity. *BMC Public Health*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-6-177>

Antao, Viola, Black, Amanda, Burnett, Margaret, Feldmann, Kymm, Lea, Robert H., Ns, G. H., Levesque, P., Qc, R., Lefebvre, Guylaine, & Pinsonneault, Odette. (2005). Primary Dysmenhorrea Consensus Guideline. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, 169, 49-57.

Negrill, Sonia, Lorah D Dorn, Jennifer B Hillman, H. Bin. (2014). The measurement of menstrual symptoms. *Bone*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.1038/jid.2014.371>

Ortiz, Mario I., Cortés-Márquez, Sandra, K., Romero-Quezada, Luis. C., Murguía-Cánovas, Gabriela G., & Jaramillo-Díaz, Alfonso. P. (2015). Effect of a physiotherapy program in women with primary dysmenorrhea. *European Journal of Obstetrics and Gynecology and Reproductive Biology*, 194, 24-29. <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2015.08.008>

Parazzini Fabio, Tozzi Luca, Mezzopane Rafaella, Luchini Laura, Marchini Maurizio, Fedele, Luigi. (1994). Cigarette smoking, alcohol consumption and risk of primary dysmenorrhea. *Epidemiology Resources*, 469-472.

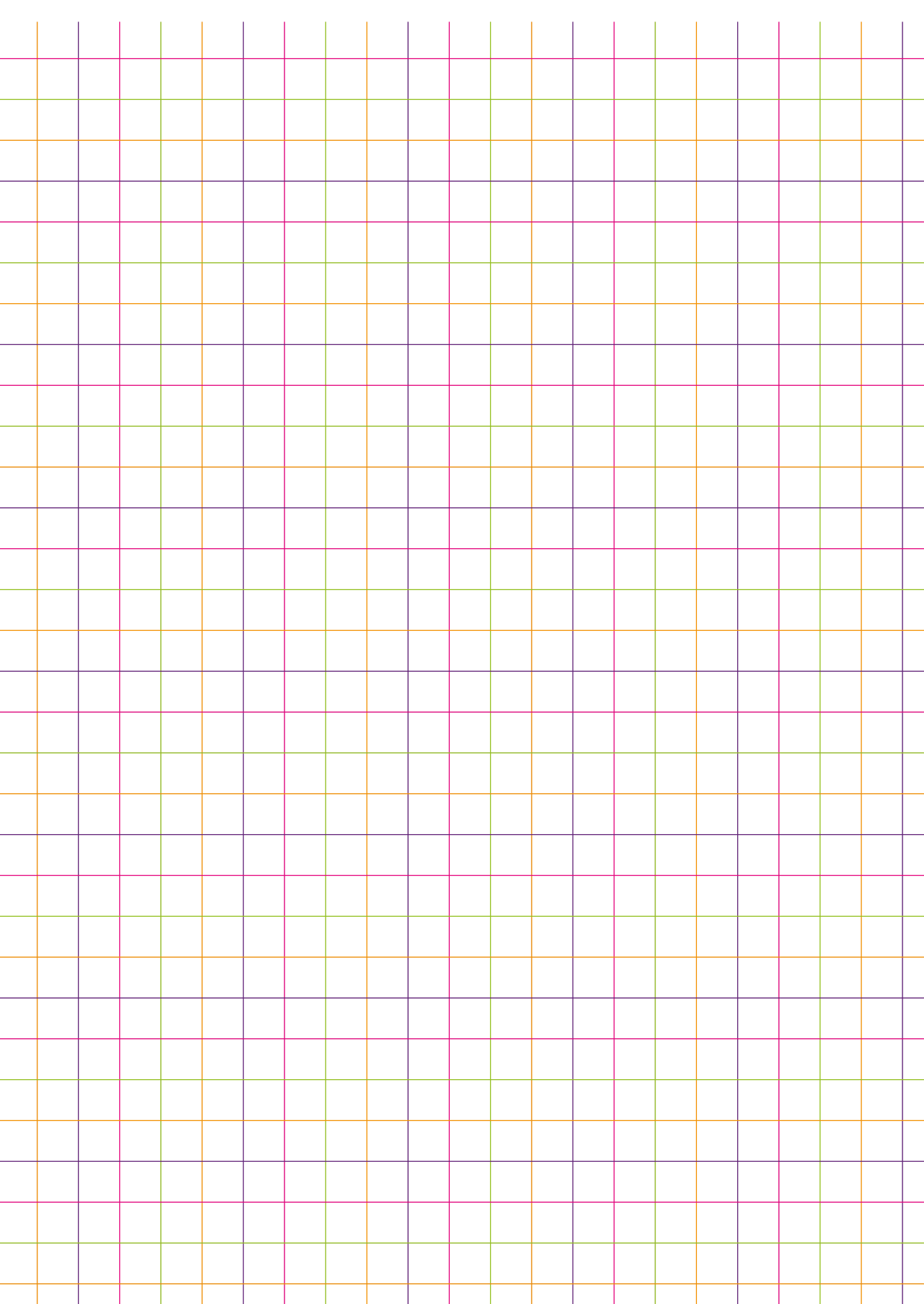
Potur, Dilek C., & Kömürçü, Nuran. (2014). The effects of local low-dose heat application on dysmenorrhea. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 27(4), 216-221. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2013.11.003>

Proctor, Michelle, Farquar, Cinthya. (2006). Diagnosis and management of dysmenorrhea. *Bmj*, 332(May), 1134-1138. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7403.1372>

Toprak Celenay, Seyda, Kavalci, Basak., Karakus, Aycenur., & Alkan, Afra. (2020). Effects of kinesio tape application on pain, anxiety, and menstrual complaints in women with primary dysmenorrhea: A randomized sham-controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39(February), 101148. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101148>

Vilšinskaitė, Donata S., Vaidokaitė, Greta, Mačys, Žygimantas, & Bumbulienė, Žana. (2019). The risk factors of dysmenorrhea in young women. *Wiadomosci Lekarskie (Warsaw, Poland : 1960)*, 72(6), 1170-1174.

Ware, John, Kosinski Mark M, Keller, Susan. (2015). *A 12-Item Short-Form Health Survey : Construction of Scales and Preliminary Tests of Reliability and Validity A 12-Item Short-Form Health Survey : Construction of Scales. April 1996.* <https://doi.org/10.2307/3766749>



AS INVESTIGACIÓNS SOBRE XÉNERO E MEDIOAMBIENTE DIANTE DA CRISE MUNDIAL E AS SÚAS REPERCUSIÓNS NA EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Amorín de Abreu, Tamara

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

tamara.amorin.abreu@uvigo.gal

Álvarez Lires, Mari M.

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

liresmari@gmail.com

Barría Díaz, Daniela

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidade Austral de Chile

daniela.barria@uach.cl

Arias Correa, Azucena

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

azucena@uvigo.gal

RESUMO

Esta investigación pretende contribuír a un debate relativamente recente, sobre a situación de crise mundial de Cambio Ambiental Global (CAG) e as súas repercusións ambientais, sociais, económicas, políticas e de equidade, que supoñen un gran reto para a humanidade. A tal fin, examínanse algunhas características da denominada era do Antropoceno e diversas achegas das investigacións sobre Xénero e Medioambiente, que analizan os trazos de xénero presentes na caracterización desta nova era e ofrecen

posibilidades de avanzar de maneira crítica cara a un Desenvolvemento Sustentable, baseado nun novo modelo máis xusto e igualitario. Formúlanse preguntas que convidan a reflectir sobre o papel da ciencia neste camiño e como a educación científica pode contribuír para convivir coa complexidade, a incerteza e a contradición. Desvélanse algunhas repercusións específicas da situación actual de crise sobre as mulleres e valóranse as súas achegas ao Desenvolvemento Sustentable, desde a investigación e a produción da ciencia oficial, así como desde oficios tradicionalmente femininos, a través de exemplos de aplicación das investigacións sobre xénero e medio ambiente en proxectos de investigación e innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: xénero e medioambiente, cambio ambiental global, Desenvolvemento Sustentable, complexidade, educación científica

INTRODUCCIÓN

O mundo está inmerso nun proceso de CAG, que deu orixe a que unha parte da comunidade científica formulase o termo Antropoceno coma unha nova era xeolóxica, inducida fundamentalmente pola acción humana, capaz de rematar coa relativa estabilidade do actual Holoceno. Constitúen o CAG:

[...] os cambios biofísicos e socioeconómicos que están a alterar a estrutura e o funcionamento do Sistema Terra. Inclúe alteracións dunha conxunto de fenómenos de escala global: o uso e a ocupación do chan, a urbanización, a globalización, os ecosistemas costeiros e terrestres, a composición da atmosfera, o fluxo fluvial, os ciclos do nitróxeno e do carbono, o clima físico, as cadeas alimentarias mariñas, a diversidade biolóxica, a poboación, a economía, o uso de recursos, a enerxía, o transporte, a comunicación e outros. As interaccións entre os cambios tamén son parte do cambio global e son tan importantes como os propios cambios individuais. Ademais, moitos dos fenómenos do CAG non se producen de forma lineal, senón que mostran unha forte non linealidade e pódense producir cambios abruptos ou mesmo irreversibles (Rockström, 2011).

Repárese en que o sistema terra inclúe as nosas sociedades e as nosas actividades, de tal maneira que os seres humanos somos unha parte integral das interaccións e alteracións que ocorren dentro

do devandito sistema. Esta situación deu lugar a unha preocupación mundial crecente sobre o futuro do planeta. Para responder a esta preocupación, o International Council for Science (ICSU) auspiciou o International Geosphere- Biosphere Programme [IGBP, 1986-2015], un programa de investigación sobre o CAG, que examinaba o sistema terra, os cambios que nel se estaban a producir e a forma en que a acción humana influía nos devanditos cambios.

Xurdiron, entón, dúas preguntas: O impacto humano é similar ou superior ao das grandes forzas da natureza? Cales son os acontecementos socioeconómicos, culturais, políticos e tecnolóxicos que cambian a relación entre as sociedades humanas e o resto da natureza, e dan lugar á aceleración dos impactos no Sistema Terra? (Steffen *et al.*, 2015). Pois ben, a evolución dun conxunto de indicadores relacionados co desenvolvemento socioeconómico mundial e coa estrutura e funcionamento do sistema terra (1750-2010), entre os que están o uso de combustibles fósiles, de transportes, da terra e da auga, revela, sobre todo desde 1950, un crecemento exponencial que deu orixe á denominada grande aceleración de inxentes repercusións (Steffen *et al.*, 2015). Desta maneira, chegouse á formulación do Antropoceno, coma unha nova era xeolóxica na que a o impacto humano é o fundamental, un debate aínda sen rematar.

Segundo Fernández *et al.* (2009):

A crise ambiental, simbolizada no Cambio Climático, causado pola emisión á atmosfera de milleiros de millóns de toneladas de CO₂, pode ilustrarse cun exemplo: nos países menos desenvolvidos, a emisión de CO₂ é de menos de 2t, en Europa ascende a unhas 11 e en América do Norte a máis de 20t por habitante e ano. Dita crise é un proceso inherente ao propio modelo de desenvolvemento, que non se resolve unicamente cunha maior concienciación e melloras tecnolóxicas. Se nas sociedades do benestar habitamos 1000 millóns de persoas, e 4000 millóns, do resto de países e comunidades, aspiran, de maneira lexítima, a posuír os nosos niveis de benestar, a crise intensificarase nas próximas décadas.

O CAG é un problema de enormes dimensións ambientais, sociais, económicas, políticas e de equidade, e supón un gran reto para a humanidade (Álvarez Lires, 2015, 2023), ata o punto de obrigarnos a reflexionar sobre a necesidade de cambiar o modelo de desenvolvemento actual, insustentable (Rockström, 2011) e eticamente inxusto (Folch, 2011). É preciso, pois, camiñar cara a unha sociedade da sustentabilidade baixo novos principios e paradigmas. A este respecto, Latour (2013) argumenta que:

[...] O Antropoceno desafia ás comunidades científicas a pensar que a natureza non é un *obxecto de investigación*, senón algo co que o ser humano está unido inextricablemente. Precísanse novas formas de pensar, novas ferramentas para explorar as interseccións entre ciencia e natureza. Hase de pensar na finalidade da ciencia e con quen debe comprometerse.

INVESTIGACIÓNS FEMINISTAS: ANTROPOCENO, DESENVOLVEMENTO SUSTENTABLE E XÉNERO

O estudo das complexas interaccións entre xénero e medioambiente abrangue análises transdisciplinares, poscoloniais e interseccionais da heteronormatividade, do androcentrismo, o racismo, a transexualidade e o especismo, e constitúe unha preocupación actual das epistemoloxías feministas. Proporciona estratexias de resistencia á destrución do medio ambiente e ofrece unha esperanza crítica que permite reimaxinar a nosa relación co planeta (MacGregor, 2017). Estes estudos beben do ecofeminismo que, como perspectiva crítica, contén achegas interesantes respecto ao concepto de natureza e aos dualismos. Refírese a unha visión dun mundo estruturado en dicotomías, cuestionadas polos Gender and Science Studies desde os primeiros anos 90, tales como poder/amor, fortaleza/debilidade, razón/emoción, público/privado, animal/humano, corpo/mente ou natureza/cultura, todas elas atravesadas pola división masculino/feminino, de tal maneira que se asocia "o masculino" aos primeiros termos e "o feminino" aos segundos. Estes pares de opostos xerarquizados están relacionados coa caracterización patriarcal das diferenzas, polo que se han superar estas dicotomías para avanzar cara a novas epistemoloxías científicas feministas (Keller, 1991; Harding, 1996).

A este respecto, Alicia Puleo (2008) afirma que as relacións coa natureza non se deben limitar a unha boa xestión dos recursos, senón que:

O ecofeminismo -un enfoque feminista da relación do ser humano cos demais seres vivos- debe ser un pensamento crítico, afirmar a unidade e a continuidade da natureza desde o coñecemento evolucionista e o sentimento da compaixón, reivindicar a igualdade e a autonomía das mulleres, aplicar o principio de prudencia aos avances da ciencia e da técnica, fomentar a universalización dos valores da ética do coidado cara aos seres humanos e á natureza e asumir o diálogo intercultural.

Pola súa parte, Sze (2017) indica que:

O conxunto de ferramentas analíticas ambientalistas feministas complexas pode axudar a comprender a interacción da inxustiza social coa degradación ambiental, creada polo voraz monstro do capitalismo global e a alteración dos ecosistemas planetarios, ata extremos non predicibles totalmente, pero que afectarán á humanidade. Por sorte, o afondamento nestas análises non rematou e ofrece retos para atopar solucións ás crises ambientais e sociais. Será preciso conectar análises con acción, como están a facer os movementos no mundo. Aínda que as diferenzas entre os enfoques son importantes e os debates sobre a estratexia son cruciais para mellorar a comprensión dos problemas e as súas solucións, o que brilla é a determinación urxente e compartida de abordar conxuntamente a inxustiza ambiental e social.

As ditas investigacións feministas, sobre xénero e medio ambiente, documentaron a gran vulnerabilidade das mulleres de todo o mundo fronte aos desastres e, tamén, que as súas voces poucas veces son escoitadas polos responsables da toma de decisións ao sopesar as opcións de desenvolvemento sustentable (Di Chiro, 2017). Pero unha concepción das mulleres unicamente como vítimas pasivas dos desastres sería reducionista e estereotipada, pois elas foron as primeiras en adaptarse ao cambio climático, en crear solucións para a súa mitigación a escala local, referentes, por exemplo, á alimentación, enerxía ou auga, e para crear "resiliencia". Estas contribucións e prácticas, tendentes á consecución de comunidades xustas, sustentables e xenuinamente resistentes, deberían terse en conta, tal como a ONU (2019).

O enfoque exclusivo da situación das mulleres como vítimas significaría persistir no paradigma da debilidade (Álvarez-Lires e Pérez, 2008), paradigma dominante no deseño de programas de igualdade de xénero, ao establecer accións para que as mulleres, coma se fosen seres débiles e carentes de habilidades, se integren nos modelos androcéntricos, neste caso de desenvolvemento, ignorando as súas achegas e potencialidades. Desde este paradigma non é posible conseguir un aumento da autoestima do colectivo nin das individualidades femininas, nin o seu apoderamento, obxecto de calquera intervención encamiñada a rematar coas desigualdades de xénero (Lagarde, 2003; ONU, 2015). Respecto a esta cuestión:

É necesario establecer novas formas de corresponsabilidade que recoñezan e fagan visibles os saberes e accións das mulleres, como requisito indispensable para incorporar o Desenvolvemento Sustentable. Consideramos que a educación é un instru-

mento clave para crear espazos de diálogo e comunicación en igualdade e fomentar o desenvolvemento persoal, o das capacidades humanas, e promover un reequilibrio sustentable" (Melero e Solís, 2012).

Raworth (2014) analiza a propia concepción de Antropoceno:

A denominación do tempo actual como Antropoceno (Idade do Home), establece que a humanidade se converteu nunha forza da natureza, a través de emisións, extraccións e exterminacións antropoxénicas, que sacou o planeta dos 10.000 últimos anos de relativa estabilidade do Holoceno. Seguindo as pegadas das prácticas de nomeamento masculino e colonialista da relixión occidental, a ciencia e a política [...], o Antropoceno preséntase como a creación mestra do Home (branco), mestre do Universo e, agora, o seu destrutor e, posiblemente, o seu salvador. Así, o Antropoceno debería denominarse Manthropoceno.

Cómpre salientar as limitacións do Antropoceno como estratexia política ecolóxica para o século XXI, relacionadas coa concepción oficial de desenvolvemento sustentable, que non fai referencia ao modelo de crecemento ilimitado nin inclúe análises de xénero.

Di Chiro (2017) defende a "sustentabilidade para a totalidade das persoas", que ten como obxectivo desenvolver prácticas de conservación colectiva e apoiar estratexias creativas para construír iniciativas de sustentabilidade xustas e comunitarias propostas por moitas mulleres activistas e lideresas indíxenas de todo o mundo, fronte a unha concepción do individualismo, do consumismo verde ou dos axustes tecnolóxicos da economía verde.

As investigacións feministas e os movementos de "sustentabilidade para a totalidade das persoas" desvelaron que o panhumanismo do concepto de Antropoceno reflicte e reforza o neoliberalismo, o individualismo de "resiliencia", baseado na noción de que se todos os seres humanos somos culpables, ninguén é responsable, así que se deixa á nosa sorte o ser máis resistentes. A historia do Antropoceno oculta a visión de xénero e racializada do sistema capitalista global que está acabando coa relativa estabilidade da época do Holoceno. Ademais, a preocupación polo Antropoceno como unha nova construción home-natureza, en exclusiva, reforza o estereotipo das mulleres como vítimas vulnerables ou como heroes resilientes.

AS INVESTIGACIÓNS DE XÉNERO E MEDIO AMBIENTE E A EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Desde hai unha década, fálase sobre as demandas do Antropoceno e as calidades precisas para afrontar, tales como imaxinación, creatividade, pensamento ético, empatía ou resiliencia. Tamén se incidiu no ensino das ciencias como un sistema complexo (Gilbert, 2015). Moitas destas ideas non son novas para quen sostemos que a construción e produción de ciencia e a propia educación científica han de establecer sinerxías e que a educación científica non se pode limitar a un proceso técnico. Xorde un interrogante baixo o cal subxacen varios debates e diversas alternativas: Cales deberían ser os obxectivos da educación na transición ao Antropoceno? Como poden contribuír a ciencia e a educación científica a que as persoas convivan cunha situación complexa e incerta? Gilbert (2015) sostén que o Antropoceno desafía ás comunidades científicas, á ciencia, á educación científica e ao persoal docente a pensar sobre a súa finalidade, para quen é, con que e con quen deberían estar involucradas.

Non temos as respostas a todos os interrogantes formulados, que vimos de abordar brevemente por razóns de espazo, pero o feito de acometer proxectos de investigación, que se aplican ao deseño e á experimentación de propostas didácticas sobre as achegas das mulleres á sustentabilidade, desde a ciencia oficial e desde os oficios tradicionalmente femininos, hoxe e no pasado, ofrecen unha posibilidade de avanzar de cara a conseguir sociedades máis xustas e igualitarias desde a educación científica en ou para o Antropoceno, a través do coñecemento e da toma de conciencia sobre a situación do planeta, da necesidade de superar estereotipos de xénero e de valorar o papel das mulleres na sustentabilidade (Álvarez Lires, 2017, 2020, 2023). Estes proxectos, enmarcados nos Obxectivos de Desenvolvemento Sustentable da Axenda 2030 da ONU (2015), con perspectiva de xénero (ODS 5), ODS 3, Saúde e benestar; ODS 4, Educación de calidade; ODS 9, Industria, innovación e infraestrutura; ODS 13, Acción polo clima; ODS 14, Vida submarina e ODS 15, Vida de ecosistemas terrestres, propiciaron a creación de recursos educativos abertos (REA), videoxogos e publicacións con perspectiva de xénero.

CONCLUSIÓNS

Como achega ao debate indicado ao comezo, desvélanse concepcións androcéntricas na propia definición da crise planetaria (Antropoceno) e, tamén, a necesaria resistencia aos chamamentos apocalípticos a salvar o planeta e o rexeitamento da explotación ambiental que pon en perigo, especialmente, ás xentes máis vulnerables e aos ecosistemas existentes (Sze, 2017). As investigacións feministas de

xénero e medio ambiente, xunto a movementos de sustentabilidade global, liderados sobre todo por mulleres do denominado terceiro mundo, ofrecen unha xanela a unha esperanza crítica de conseguir sociedades máis xustas e igualitarias e proporcionan estratexias de resistencia fronte ás prácticas destrutivas do medio ambiente, ao tempo que permiten reimaxinar a nosa relación co planeta (MacGregor, 2017). Pola nosa banda, habemos de engadir que se o mundo, as nosas sociedades, están ante un cambio de paradigma, é preciso ter en conta as achegas das investigacións feministas, desde a ciencia e a educación científica para avanzar na resposta ás preguntas formuladas anteriormente, un debate que está a dar os primeiros pasos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Lires, Mari (Ed.). (2017): Achegas das mulleres á sustentabilidade do mar. <http://sustentabilidadeenfeminino.campusdomar.gal>. Consultada: 05/05/2023.

Álvarez Lires, Mari (Ed.). (2020): *A maleta dos océanos da Axenda 2030. Océanos sustentables con perspectiva de xénero*. Pontevedra: Deputación de Pontevedra.

Álvarez Lires, Mari (Ed.). (2023): Precursoras da sustentabilidade e da Axenda 2030. Pontevedra: Deputación de Pontevedra. <http://www.depo.gal/es/igualdade>. Consultada: 05/05/2023.

Álvarez-Lires, Mari e Pérez Rodríguez, Uxío (2008): "¿Evolución o revolución? Ciencia moderna tecnociencia y cambios producidos en la situación de las mujeres". *Actas VI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (20-26).

Di Chiro, G. (2017): "Welcome to the White (M)Anthropocene? A feminist-environmentalist critique". In Sherilyn MacGregor, *Routledge Handbook of Gender and Environment*. London: Routledge (486-497).

Fernández, Emilio e Méndez, Gonzalo (2009): "Evaluación ambiental estratégica. Un instrumento para la introducción de criterios de sostenibilidad en la planificación del territorio". In Salvador Rueda (Ed.), *Ingeniería civil para un mundo sostenible*. Fundación Ingeniería Civil de Galicia, A Coruña (85-101).

Folch, Ramón (2011): *La Quimera del Crecimiento: La Sostenibilidad en la Era Postindustrial*. Temas de actualidad ERB, Barcelona.

Gilbert, Jean (2016): "Transforming Science Education for the Anthropocene-Is It Possible?" *Re-search in Science Education*, 46(2), (187-201).

Harding, Sandra (1996): *Ciencia y feminismo*, Ediciones Morata, Madrid.

Keller, Evelyn Keller (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*, Ed. Alfons el Magnánim, Valencia.

Lagarde, Marcela (2003): "Nueva ética para nuevos liderazgos: El feminismo y la mirada entre mujeres". *Seminario Poder y empoderamiento de las mujeres*. Universitat de València, (136-150).

Latour, Bruno (2013). *The Anthropocene and the destruction of the image of the globe*. Gifford Lecture N° 4, The University of Edinburgh, Edinburgh.

MacGregor, Sherilyn (2017) (Ed.): *Routledge Handbook of Gender and Environment*. London: Routledge.

Melero, Noelia e Solís, Carmen (2012): "Género y medio ambiente. El desafío de educar hacia una dimensión humana del desarrollo sustentable". *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 235-250.

ONU (2015): Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformigourworld>. Consultada: 03/05/2023.

ONU Women (2019): Informe sobre la Agenda 2030. 51 pistas para avanzar en igualdad de género, <https://www.pactomundial.org/2019/03/51-pistas-para-avanzar-en-igualdad-de-genero>. Consultada 05/05/2023.

Puleo, Alicia (2008): "Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado", *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, (39-59).

Raworth, Kate (2014): Must the Anthropocene be a Manthropocene? Recuperado de www.theguardian.com/commentisfree/2014/oct/20/anthropocene-working-group-science-genderbias. Consultada: 03/05/2023.

Rockström, Johan (2011): *Nuestro Planeta. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente para el desarrollo*. PNUMA. Recuperado de <http://www.unep.org/ourplanet/2011/sept/sp/article5.asp>. Consultada (04/05/2023).



ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Steffen, Wink, Richardson, Kieran e Rockström, Johan (2015): "Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet". *Science*, 347(6223), 1259855.

Sze, Julie (2017): "Gender and environmental justice". In Sherilyn MacGregor, *Routledge Handbook of Gender and Environment*, Routledge, London, (159-169).

¿TIENE GÉNERO EL CÓDIGO PENAL?

Torres Cadavid, Natalia

Dereito Público

Universidade de Vigo

nataliatorres@uvigo.gal

Rodríguez Vázquez, Virxilio

Dereito Público

Universidade de Vigo

virxilio@uvigo.gal

RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad exponer desde una perspectiva de género el uso del lenguaje que se hace en un texto legal muy concreto, el Código Penal español. Se trata de un trabajo descriptivo que pretende aportar datos sólidos sobre los que valorar si en el CP español se usa o no un lenguaje inclusivo. No se estudian aquí las implicaciones que desde el punto de vista jurídico pudiera tener la utilización de lenguaje con marca de género, objeto de trabajos futuros. La principal conclusión es que, tanto en su redacción originaria como en las numerosísimas reformas posteriores, el CP español utiliza terminología masculina con carácter hegemónico. Son múltiples los ejemplos que podemos encontrar. El uso reiterado de la expresión "el que" para referirse a la persona autora del delito es quizá el ejemplo paradigmático de la ausencia de lenguaje inclusivo. Resulta especialmente llamativo que las normas más recientes de protección de la mujer y las niñas frente a las violencias sexuales, no hayan llevado a cabo una modificación en el sentido referido y se muestren erráticas en el uso del lenguaje inclusivo. No obstante, se pueden apuntar al menos dos cuestiones a explorar. Por una parte, cabe analizar el uso de un lenguaje no inclusivo a la luz del principio de legalidad y, así, cuestionarnos sobre las implicaciones que dicho lenguaje pueda tener en la interpretación (en consecuencia, en la aplicación) de la norma penal. Por otra parte, desde la teoría de los sistemas sociales, que parten de la idea de que la socie-

dad es comunicación y sólo comunicación, el sistema jurídico un sistema comunicativo autorreferencial. En particular, el jurídico-penal es un sistema en el que el delito y la pena contienen una dimensión intrínsecamente comunicativa. Desde esta perspectiva el uso del lenguaje se torna fundamental en la conformación del sistema.

PALABRAS CLAVE: lenguaje inclusivo, marca de género, Derecho penal, principio de legalidad, teoría comunicativa

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como finalidad exponer desde una perspectiva de género el uso del lenguaje que se hace en un texto legal muy concreto, el CP español. A través de un análisis pormenorizado de la parte dispositiva del Código, se presentan, desde la perspectiva señalada, los términos empleados en la descripción de los delitos, así como en otras disposiciones generales.

Para ello, por una parte, hemos revisado exhaustivamente los artículos de la Parte general del CP (desde el art. 1 hasta el art. 137 CP). Por otra, hemos revisado los artículos de la Parte especial del CP (desde el art. 138 hasta el art. 616 quater), limitándonos a la terminología empleada para referirse a la persona autora del delito. El resultado es la presentación, desde la perspectiva citada, de un cuadro sinóptico de los términos empleados en la parte dispositiva del Código (véanse tablas 1 y 2).

Se trata de un trabajo descriptivo que pretende aportar datos sólidos sobre los que valorar si en el CP español se usa o no un lenguaje inclusivo (o lenguaje neutral en cuanto al género, un lenguaje no sexista o equitativo en cuanto al género) (Álvaro García Meseguer 1994). Por razones de espacio y tiempo, nos hemos impuesto límites en el análisis antes referido, pues el estudio de los artículos de la Parte especial del CP cabe ampliarlo a otros elementos del delito más allá de la persona autora del delito. Además, no se estudian aquí las implicaciones que desde el punto de vista jurídico pudiera tener la utilización de lenguaje con marca de género (Francisco Javier Díaz Revorio 2017), por tanto, no inclusivo, que serán objeto de trabajos futuros. No obstante, se apuntan dos cuestiones para la reflexión: por una parte, qué implicaciones puede tener el uso del lenguaje con marca de género en el CP desde el punto de vista del principio de legalidad; por otra, desde la concepción comunicativa del Derecho penal, cabe preguntarse sobre el valor del uso de este lenguaje en la conformación del sistema jurídico (Carlos Gómez-Jara Díez 2008).

METODOLOGÍA

El corpus jurídico sobre el que se desarrolla el presente estudio está limitado exclusivamente al CP español vigente, aprobado por LO 10/1005, de 23 de noviembre, más las sucesivas reformas hasta llegar al texto actual. En concreto, de las dos grandes partes de este texto legal, a saber, parte expositiva y parte dispositiva, el estudio se centra en la parte dispositiva, es decir, el articulado que contiene las normas vinculantes para la ciudadanía y los poderes públicos.

El procedimiento metodológico consistió en: primero, proponer la pregunta que fundamenta la investigación ¿el Derecho penal, en cuanto conjunto de normas jurídico-penales que prevén delitos y determinadas circunstancias de quien los comete y que prevén como consecuencias más importantes penas y medidas de seguridad, es creado empleando un lenguaje inclusivo o no? Segundo, para responder a esta pregunta se decidió identificar el corpus jurídico que en España contiene la práctica totalidad de las normas jurídico-penales: el CP; tercero, por un lado, se decidió identificar las palabras y expresiones con marca de género en las normas que integran la Parte General del CP, por otro, en relación con las normas que integran la Parte Especial del CP, la revisión se ciñó exclusivamente a las palabras y expresiones empleadas para designar a la persona autora del delito en cuestión; cuarto, una vez seleccionadas se sistematizaron estas palabras y expresiones en un cuadro sinóptico, de forma que pudiesen ser abarcadas de una vez con la vista.

En cuanto al análisis del contenido, como se ha señalado el presente trabajo tiene una vocación de describir el uso del lenguaje inclusivo o con marca de género en el CP español en vigor, reservándose para futuros trabajos un análisis de las consecuencias jurídicas que este uso pueda tener. No obstante, se adelantan algunas cuestiones al respecto.

LAS NORMAS SOBRE LENGUAJE INCLUSIVO

Hoy en día contamos con una pléyade de normas con distinto valor jurídico que regulan el uso del lenguaje inclusivo en la producción del Derecho. Sin ánimo de exhaustividad, a continuación, se relacionan algunas de ellas (María Teresa Acosta Penco *et al.* 2019).

En el ámbito internacional (Olga Herráiz Serrano, 2014) se pueden ver las Resoluciones de la Conferencia General de la UNESCO 14.1 de 1987 y 109 de 1989¹.

En el ámbito de la UE (Mercedes Bengoechea Bartalomé, 2011) se pueden citar la Recomendación CM/Rec(2007)17 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las normas y los mecanismos de igualdad entre mujeres y hombres (adoptada por el Comité de Ministros el 21 de noviembre de 2007, durante la 1011ª reunión de los representantes de los Ministros)²; la Recomendación CM/Rec(2019)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros para prevenir y combatir el sexismo (adoptada por el Comité de Ministros el 27 de marzo de 2019 en la reunión nº 1342 de los delegados de los ministros)³; las Orientaciones sobre un lenguaje neutral en cuanto al Género en el Parlamento Europeo, a petición del Grupo de Alto Nivel sobre Igualdad de Género y Diversidad, de 2018⁴.

En el ámbito estatal se puede citar la LO 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que, aunque no contiene disposiciones dirigidas directamente a la necesidad de emplear el lenguaje inclusivo en la producción normativa, sí contiene mandatos genéricos que pueden interpretarse en ese sentido⁵.

¹ En la primera de ellas, en el punto 1.1. se establece: "adoptar, en la redacción de todos los documentos de trabajo de la Organización, una política encaminada a evitar, en la medida de lo posible, el empleo de términos que se refieren explícitamente a un solo sexo, salvo si se trata de medidas positivas en favor de la mujer". En la segunda de ellas, en el párrafo tercero de su parte dispositiva, señala: "b) seguir elaborando directrices sobre el empleo de un vocabulario que se refiera explícitamente a la mujer, y promover su utilización en los Estados Miembros; y c) velar por el respeto de esas directrices en todas las comunicaciones, publicaciones y documentos de la Organización".

² Se transcribe literalmente el título de las disposiciones normativas que emplean exclusivamente el término "Ministros". Véase entre las Normas generales, el punto 6.18.i.: "adopción/existencia e implementación de normas que impongan al sector público la obligación. de utilizar un lenguaje no sexista en los documentos oficiales, en particular, en los textos jurídicos, los documentos políticos, los programas, los formularios y los cuestionarios".

³ Se transcribe literalmente el título de las disposiciones normativas que emplean exclusivamente el término "Ministros". Véase II.A.2.: "[scil. Se invita a los Gobiernos de los Estados miembros a tomar en consideración las siguientes medidas:] realizar una revisión sistemática de todas sus leyes, reglamentos, políticas, etc., para detectar el lenguaje sexista y el recurso a asunciones y estereotipos basados en el género, con el fin de sustituirlos por terminología con perspectiva de género (...)".

⁴ Así, en su pág. 6 se señala: "si bien es necesario respetar la necesidad de claridad, en los actos legislativos debe evitarse en la medida de lo posible la utilización de un lenguaje que no sea inclusivo en cuanto al género, y en particular el masculino con valor genérico. Muchos órganos legislativos de los Estados miembros ya han adoptado recomendaciones en este sentido".

⁵ Véase art. 14.11 LO 3/2007, de 22 de marzo: "La implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas". Podría incluirse aquí las Normas mínimas para evitar la discriminación de la mujer en el lenguaje administrativo del CGPJ del 2019.

En el ámbito autonómico, limitándonos a la Comunidad Autónoma de Galicia, podemos citar el Decreto Legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad⁶.

La universidad no es ajena a esta pretensión, como se puede constatar en los estatutos de la UDC, de la USC y de la UVigo⁷.

Todas estas normas se refieren, de forma directa, en unos casos, indirecta, en otros, a la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo en la redacción de las normas jurídicas (Jasone Astola Madariaga, 2014).

EL CÓDIGO PENAL ESPAÑOL VIGENTE Y EL USO DEL LENGUAJE INCLUSIVO

El CP español actual se corresponde con la aprobación de la LO 10/1995, de 23 de noviembre. Conforme a la Disposición Final Séptima del citado texto, el tiempo de *vacatio legis* fue de seis meses a contar desde el día siguiente al de su publicación en el BOE. Así, siendo publicado el día 24 de noviembre («BOE» núm. 281, de 24 de noviembre de 1995), la norma entró en vigor el 25 de mayo.

Como se puede observar en las tablas 1 y 2, en el CP 1995 no se utiliza un lenguaje inclusivo, empleándose de manera hegemónica el masculino, para, en unas ocasiones, referirse precisamente sólo al hombre, y, en la mayoría de los casos, para designar tanto a varones como a mujeres, es decir, como genérico.

Ninguna de las múltiples y variadas reformas posteriores fue utilizada para corregir el texto del CP en el sentido de emplear lenguaje inclusivo. Ni tan siquiera las reformas más recientes, propugnadas desde postulados feministas, han abordado esta tarea, mostrándose erráticas al respecto. Baste como ejemplo de esto citar la LO 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, cuya

⁶ Véase art. 11: "El uso no sexista del lenguaje consiste en la utilización de expresiones lingüísticamente correctas substitutivas de otras, correctas o no, que invisibilizan el femenino o lo sitúan en un plano secundario respecto al masculino"; art. 12: "1. La Xunta de Galicia erradicará, en todas las formas de expresión oral o escrita, el uso sexista del lenguaje en el campo institucional, tanto frente a la ciudadanía como en las comunicaciones internas. A estos efectos, se informará y se formará al personal al servicio de las administraciones públicas gallegas. 2. También procurará la erradicación del uso sexista del lenguaje en la vida social y, a estos efectos, se realizarán campañas de sensibilización y divulgación pública".

⁷ Véase art. 54 del Decreto 13/2019, de 24 de enero, por el que se aprueban los estatutos de la Universidade de Vigo; art. 4.7 del Decreto 14/2014, do 30 de enero, por el que se aprueban los estatutos de la Universidade de Santiago de Compostela; art. Decreto 194/2007, de 11 de octubre, por el que se modifica el Decreto 101/2004, de 13 de mayo, por el que se aprueban los estatutos de la Universidade de A Coruña.

disposición final cuarta modifica el CP. A través de esta Ley, que tiene por objeto desde el punto de vista material incluir cambios substanciales en relación con los delitos contra la libertad sexual, se da una nueva redacción a varios tipos penales substituyendo términos masculinos por términos universales. Por exemplo, en el art. 36 CP donde se decía “el juez de vigilancia”, se pasa a decir “la autoridad judicial de vigilancia penitenciaria”; donde se decía “el reo”, los “penados enfermos” y “los septuagenarios”, pasa a decirse “la persona condenada”, “las personas condenadas enfermas” y “las personas septuagenarias”. Pero en otras partes del mesmo artículo se mantienen los términos “el juez” y “el condenado”. Incluso, en delitos de novo cuño, como es el caso del contenido en el art. 172 ter CP, se reproduce la forma habitual para referirse a persona autora del delito: “el que”.

En definitiva, se mantiene una redacción del CP 1995 en que la utilización de términos masculinos es absolutamente dominante, sin que ninguna de las posteriores reformas haya modificado esta situación.

CONCLUSIONES

1. El CP español actual, una norma de 1995, no hace uso de lenguaje inclusivo a lo largo del texto en su parte dispositiva, es decir, en el articulado que vincula a la ciudadanía en su conjunto y a los órganos del Poder Judicial.
2. En su redacción originaria se utiliza terminología masculina casi en exclusiva. Son múltiples los exemplos que podemos encontrar. El uso reiterado de la expresión “el que” para referirse a la persona autora del delito es quizá el exemplo paradigmático de la ausencia de lenguaje inclusivo.
3. Hoy en día no son pocas las normas jurídicas que mandatan o recomiendan el uso de lenguaje inclusivo precisamente en la producción normativa.
4. Sin embargo, las numerosísimas reformas a las que sucesivamente se ha visto sometido el CP 1995, nunca han tenido en cuenta la perspectiva de género para modificar el texto legal incorporando lenguaje inclusivo. Es especialmente llamativo que las normas más recientes de protección de la mujer y las niñas frente a las violencias sexuales, no hayan llevado a cabo una modificación en el sentido referido.
5. Las cuestiones que se pueden plantear a partir de esta exposición pueden serlo desde diferentes puntos de vista: ¿por qué no se hace uso del lenguaje inclusivo en el CP? ¿Que ocurre al respecto en el

Derecho comparado? ¿Que implicaciones jurídicas puede tener el hecho de no emplear un lenguaje inclusivo? (Olga Herráiz Serrano 2014, Ana Marrades, María Luisa Calero, Julia Sevilla, Octavio Salazar 2019, María Emilia Casas Baamonde 2018).

6. Estas preguntas, entre otras, serán abordadas en próximos trabajos. No obstante, se puede apuntar aquí que el déficit en el uso del lenguaje inclusivo en las normas tan sensibles al principio de legalidad como lo son las jurídico-penales merece una especial atención. Como también el hecho de la predominancia de un lenguaje de marca de género en el CP desde postulados comunicativos del Derecho penal.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Penco, María Teresa, Izquierdo Carraco, Manuel, Magaldi Mendaña, Nuria, Bueno Armijo, Antonio (2019): "El uso del lenguaje inclusivo en la docencia del Derecho Administrativo", *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, nº 3, (11-19)

Astola Madariaga, Jasone (2014): "El sujeto de derecho y las sujetas a Derecho: la lengua del Derecho y sus consecuencias", en Esquembre Vladés, María del Mar, Soler Sánchez, Margarita, Ventura Francha, Asunción, Visiendo Mazón, Francisco J.: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*, Corts Valencianes, Valencia, (105-116)

Bengoechea Bartolomé, Mercedes (2011): "El lenguaje jurídico no sexista, principio fundamental del lenguaje jurídico modernizado del siglo XXI", *Anuario Facultad de Derecho-Universidad de Alcalá*, IV, (15-26)

Casas Baamonde, María Emilia (2018): "Igualdad y no discriminación de las mujeres por sexo y género: el lenguaje de los derechos", *AFDUAM*, nº 22, (25-61)

Díaz Revorio, Francisco Javier (2017): "El lenguaje de las normas, las normas del lenguaje: sobre la corrección del lenguaje normativo", *Revista Aequitas*, vol. 11, nº 184, (183-236)

García Meseguer, Álvaro (1994): *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Paidós, Barcelona

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Gómez-Jara Díez, Carlos (2008): "La retribución comunicativa como teoría constructivista de la pena: ¿El dolor penal como constructo comunicativo?", *InDret. Revista para el análisis del Derecho*, 2, (1-31)

Herraiz Serrano, Olga (2014): "Hacia un lenguaje jurídico no sexista: herramientas para tratar de equilibrar la justa demanda de visibilizar a las mujeres con los principios de claridad, economía y precisión", en Esquembre Vladés, María del Mar, Soler Sánchez, Margarita, Ventura Francha, Asunción, Visiendo Mazón, Francisco J.: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*, Corts Valencianes, Valencia, (311-330)

Marrades, Ana, Calero, María Luisa, Sevilla, Julia, Salazar, Octavio (2019): "El lenguaje jurídico con perspectiva de género. Algunas reflexiones para la reforma constitucional", *UNED. Revista de Derecho Político*, nº 105, (127-160)

Tabla 1: recoge el número de veces que se utiliza una determinada expresión o palabra para designar a la persona autora del delito en la Parte Especial del CP español vigente (arts. 138 a 616 quater).

Autor/a	#	Autor/a	#	Autor/a	#	Autor/a	#
cualquier persona/ cualquier funcionario o agente	1	el funcionario penitenciario o de centros de protección o corrección	1	la autoridad judicial	55	los miembros del gobierno	1
el conductor	2	el incendiario	1	la persona encargada de la guarda/ padres/tutores	1	los peritos o intérpretes	1
el cónyuge (...)	1	el juez o magistrado	8	las autoridades	2	los peritos, árbitros y contadores partidores	1

el culpable	5	el militar	1	las autoridades o funcionarios públicos	2	los productores, distribuidores o comerciantes	1
el deudor	1	el particular	11	los administradores	1	los promotores o directores de cualquier reunión	2
el directivo, administrador, empleado o colaborador	1	el profesional	1	los administradores concursales	1	los promotores y organizadores	1
el educador, facultativo, autoridad o funcionario público	1	el progenitor/ el sustractor	1	los administradores o encargados del servicio	1	los promotores, constructores o técnicos directores	1
el empresario, intermediario en el sector financiero	2	el que	170	los cónyuges	1	los que	61
el español	5	el reo	1	los fabricantes o comerciantes	1	los sentenciados o presos	1
el español o extranjero	1	el responsable	3	los funcionarios	1	quien	17
el extranjero residente en España	1	el testigo/perito o intérprete	3	los fundadores, directores y presidentes de las asociaciones	1	quienes	18
el facultativo	1	la autoridad	3	los jurados, árbitros, mediadores, peritos o interventores	1	Sin mención del sujeto activo, sólo de la conducta típica	14

Tabla 2: recoge las expresiones o palabras con marca de género en la Parte General del CP español vigente (arts. 1 a 137).

Art.	Marca de género	Art.	Marca de género	Art.	Marca de género
2	al reo/el sujeto/ será oído el reo	53	el condenado/los Jueces/ el Juez/los condenados/del penado	97	el Juez
3	el Juez/los Jueces	55	El Juez	98	el Juez/los facultativos y profesionales/al sometido
4	un Juez/el Juez/del reo	56	los jueces	99	el juez
6	del sujeto/del autor	57	Las autoridades judiciales/ la persona condenada	100	el Juez

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

7	el sujeto	57	el cónyuge/los descendientes, ascendientes o hermanos/conviviente/los menores/con él convivan	101	El Juez/el sometido
11	del autor/el omitente	58	el Juez/del penado	102	los exentos/el Juez/ el sometido
14	del autor	59	el Juez	103	Los que/declarados exentos/el Juez/el sometido
16	el sujeto/autor/varios sujetos/aquél/ aquéllos	60	el penado/el Juez	104	El Juez
17	dos o más personas/el que/otra u otras personas	61	los autores	105	El Juez/el sometido/ del custodiado/los facultativos y profesionales encargados
18	concurcencia de personas/a su autor	62	los autores	106	del condenado/el Juez/aquellos de sus familiares/éste/el penado
19	Los menores/un menor/del menor.	63	los cómplices/los autores	108	El Juez/El extranjero/devuelto
20	El que	65	aquéllos/en el inductor o en el cooperador/ del autor, los jueces	109	El perjudicado
21	el culpable/al propio inculpado	66	el culpable/condenado/los jueces	111	El juez (sic)/tercero/ éste/indemnizado
22	el culpable/del ofendido/del delincuente/ el culpable haya sido condenado	66bis	los trabajadores.	112	El Juez/del culpable/é mismo
23	el agraviado/hermano/del ofensor	68	los jueces/su autor	113	al agraviado/terceros
24	al que por sí solo/los funcionarios/funcionario público todo el que	69	Al mayor de dieciocho años y menor de veintiuno/del menor	114	los Jueces
27	los autores y los cómplices.	70	el juez	115	Los Jueces
28	autores/por sí solos/ de otro/considerados autores/Los que/a otro u otros	71	los jueces	116	los responsables/los jueces (sic)/uno/los autores y los cómplices/ los demás responsables

29	Son cómplices los que (...) comprendidos	72	Los jueces	117	los aseguradores/directos
30	los cómplices ni quienes los hubieren favorecido/Los autores/ Los que/Los directores	73	Al responsable	118	los declarados exentos/ los inimputables/ Los Jueces/el ebrio/el intoxicado/el interesado/ los que/los autores
31	El que/otro/en él	74	el que/autor /el Juez	119	el Juez
31bis	por aquellos/autorizados/sometidos/ los autores	75	el condenado	120	los que/los curadores/ dependientes/empleados/gestores
31ter	del acusado	76	del culpable	121	los responsables/contratados/funcionarios
31 quinquies	el juez/sus promotores, fundadores, administradores	77	el juez	123	los criminalmente responsables
33	el juez/los trabajadores/los acreedores/ el interventor	78	el juez/del reo	125	del responsable civil/ el Juez/perjudicado
34	los subordinados o administrados.	78bis	el sujeto/el penado	126	el penado//el responsable/acusador
36	del condenado/ el penado/el juez/ el reo/condenados	79	los Jueces	127	el juez (sic)
37	al penado/el Juez/ el reo/el condenado	80	Los jueces/el penado/ el juez/el condenado/ reos/el reo/el ofendido	127bis	los trabajadores/ciudadanos extranjeros/el condenado/el juez (sic)
38	el reo	81	el juez	127ter	el juez (sic)/el sujeto (...) fallecido/acusado
39	el juez	82	El juez/el penado	127 quater	Los Jueces (sic)/el tercero
40	aquellos de sus familiares	83	El juez/el penado	127 quinquies	Los jueces (sic)/el sujeto (...) condenado
41	el penado/ser elegido	84	El juez/del autor/los descendientes, ascendientes o hermanos/los menores	127 sexies	condenado/penado/el juez (sic)
43	al penado	85	el juez	127 septies	el juez (sic)/los criminalmente responsables

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

44	penado/a ser elegido	86	El juez/el penado	127 octies	juez (sic)
45	la persona penada/ autoridad judicial	87	el juez	128	el Juez
46	la persona condenada/ el hijo o la hija/de todas o algunas de las personas menores de edad o personas con discapacidad/	89	un ciudadano extran- jero/el juez/el penado/ el autor/el extranjero	129	el juez (sic)/al au- tor del delito
47	al penado	90	El juez /el penado/ los penados	129bis	condenados/el juez (sic)/el afectado
48	al penado	91	los penados/enfermos muy graves/el juez/el médico forense/el penado	130	del reo/el Juez/ proveedores y em- pleados/todos ellos
49	la persona condenada	92	el penado/aquellos especialistas/el juez	132	el querellado/denun- ciado/el juez (sic)
49	del Juez/del penado/a los penados	94	reos habituales	136	los condenados/
50	al condenado/Los Jue- ces/del reo/del mismo.	94bis	los jueces		
51	el juez	95	el Juez		
52	los jueces/del culpa- ble/del penado, el juez	96	extranjeros/el Juez/ el custodiado.		

IDEOLOXÍA, MULLER E DICIONARIO. ALGÚNS PROXECTOS GALEGOS RECENTES

Sanmarco Bande, María Teresa

Dpto. de Filoloxía Clásica, Francesa e Italiana

Universidade de Santiago de Compostela

mt.sanmarco@usc.es

RESUMO

Neste traballo abórdase a relación entre a ideoloxía, a perspectiva de xénero e as obras lexicográficas. Os estudos sobre nesgo de xénero referidos á lexicografía inician, en contexto español, no último terzo do século XXI. Neste eido, a profesora Esther Forgas probablemente sexa a máis recoñecida entre a comunidade científica que -coas súas publicacións- busca mellorar a calidade das obras lexicográficas, co fin de depuralas das deficiencias vinculadas a un modelo patriarcal e obsoleto. Relacionados con esta cuestión, pero cunha perspectiva máis ampla, cómpre citar os estudos sobre lexicografía e ideoloxía, entre os que se atopa o monográfico *IDEOLEX* (San Vicente *et alii* 2011), centrado no ámbito do Hispanismo: unha obra colectiva que achega unha fonda reflexión sobre os contidos culturais e ideolóxicos presentes -de xeito voluntario e involuntario- nas obras lexicográficas, amosando o fino e resistente fío conector que vincula cultura, ideoloxía, lingua e dicionario.

A crítica metalexicográfica achega unha contribución inestimable neste campo, pero non é menos efectivo o desenvolvemento de actividades e proxectos abertos á sociedade (daremos conta dalgúns), que poñen en práctica as propostas referidas á técnica lexicográfica, partindo dunha perspectiva de visibilización da muller, co fin de (1) colmar as grandes lagoas que aínda perduran e (2) construír modelos lexicográficos respectuosos coa perspectiva de xénero.

PALABRAS CLAVE: Dicionarios, cultura e ideoloxía, perspectiva de xénero, metalexicografía.

IDEOLOXÍA E DICCIONARIO BAIXO A PERSPECTIVA DE XÉNERO

Hai xa case corenta anos que Esther Forgas, catedrática de Lingua Española na Universitat Rovira i Virgili, publicou un artigo titulado “Sexo y sociedad en el último DRAE”, no que amosaba a súa preocupación ante as grandes eivas da obra referidas ao nesgo de xénero, presentes na vixésima edición do dicionario da Real Academia Española, correspondente a 1984.

A vixésima edición do dicionario da Academia, certamente, preservaba todas as virtudes mais tamén as numerosas deficiencias orixinadas pola ausencia dunha revisión exhaustiva dos contidos herdados das versións anteriores. Cómpre ter en conta que, máis que realizar revisións de gran profundidade ideolóxica, a Real Academia conservaba, actualizaba e ampliaba o lemario e os contidos dunha obra nacida a comezos do século XVIII.

E así, xa no último cuarto do século XX, estudos pioneiros como os de Esther Forgas amosaron a necesidade urxente de renovar, cuantitativa e cualitativamente, os contidos da obra lexicográfica máis importante ou, polo menos, máis recoñecida da lingua española. Moitos artigos eran anacrónicos e arrastraban unha ideoloxía que xa non se correspondía coa realidade social que pretendía describir. Por exemplo, termos como “laringólogo” ou “gramático” carecían de flexión de xénero, outras voces -coma *deshonrar* ou *invertido*- reflexaban a moral social imperante en tempos anteriores. E xa é coñecida a discriminación respecto do feminino, cun ton mesmo vexatorio en certas definicións do dicionario.

A ese artigo de 1986, senlleiro e esclarecedor, seguiron outros de Forgas e doutras voces, que soaron cada vez máis forte, dando lugar a unha sensibilización respecto do nesgo de xénero na lingua e na lexicografía¹. O paso seguinte por parte dos revisores do dicionario foi a eliminación dunha parte destes contidos anticuados, dando lugar a un desequilibrio, xa que -con esta supresión- se reduciron tamén as alusións ao feminino no dicionario, xerando unha maior invisibilización (Forgas 2011: 453-456).

A vixente edición do dicionario da Real Academia, correspondente a 2014, eliminou boa parte dos contidos discriminatorios, pero aínda queda traballo por facer. É innegable o papel fundamental do dicionario da Real Academia Española na codificación do castelán (mais tamén na imposición da unificación lingüística, cultural e ideolóxica), pero é un referente que segue a ter eivas como as detectadas na edición de 1984². Ponse de manifesto tamén o dano, aparentemente menos lesivo, que supón a

¹ Calero Vaquera (2001), Rodríguez Barcia (2011), por exemplo.

² Baixo a entrada independente OCUPADA seguimos atopando una definición á que non se lle engadiu etiquetaxe: “adj. Dicho de una mujer: preñada”. Vid. [ocupada | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#).

invisibilización da muller. O aspecto positivo é que, grazas ao labor de investigación en Metalexicografía, a revisión das obras lexicográficas avanza con maior rapidez.

Ben é verdade que a análise crítica, a detección dos erros ou das eivas, sempre son máis doadas que a acción de crear. Ademais, no desenvolvemento do traballo lexicográfico, non é fácil subtraerse ao propio contexto, na procura da desexable asepsia, da neutralidade e a obxectividade de quen redacta contidos lexicográficos. Os dicionarios son fillos do seu tempo, unha fotografía da lingua, da sociedade e do pensamento subxacente; mais non precisamente de toda a sociedade, senón dun sector específico, cun nesgo concreto.

A este respecto, publicouse en 2011 unha obra monográfica coordinada por San Vicente, Garriga e Lombardini, titulada *IDEOLEX. Estudos de lexicografía e ideoloxía*, no que se poñía de manifesto o contido case subliminal presente nas obras lexicográficas. Parafraseando a San Vicente (2011: 9-22), a lingua é un ben inmaterial que contén unha identidade, unha visión concreta do mundo. Os dicionarios empregan a lingua, describíndoa e reflexando cun nesgo específico a cultura, os costumes sociais, a relixión e a ideoloxía relacionados con esa lingua e a súa sociedade. San Vicente sinala ademais que nos últimos anos diminuíu a carga subxectiva e ideolóxica das obras de nova factura na cultura occidental e pregúntase: conseguen ser neutrais as obras lexicográficas? Invariablemente, han reflexar a sociedade que os produce, de xeito que a pretendida e cobizada neutralidade só pode ser aparente. Os dicionarios están firmemente vencellados ao seu público e ás obras lexicográficas do seu contexto: a través do tratamento das palabras tabú, do vocabulario relixioso, das concepcións políticas e económicas, da escolla ou exclusión respecto das variedades lingüísticas e rexistros específicos. E por suposto, nas obras de elaboración ou revisión recente (correspondentes á cultura occidental), aínda que hoxe en día sexa difícil atopar contidos lexicográficos politicamente incorrectos, tamén se manifesta a exclusión de xénero, mediante a ausencia do feminino, na flexión de xénero do lema, nos exemplos, nas marcas de uso...

ALGÚNS PROXECTOS LEXICOGRAFICOS GALEGOS RECENTES

Baixo este epígrafe englobanse algunhas actividades e proxectos que tomaremos como exemplo. Acábase de desenvolver, estanse desenvolvendo ou mesmo iniciando neste momento, coa característica común da sensibilidade respecto da perspectiva de xénero. Poderíamos definilos como "proactivos" co fin de chamar a atención e subliñar o seu matiz dinamizador e colaborativo, que busca visibilizar a muller a través de diferentes vías.

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Por orde cronolóxica, citamos o *Diccionario imaxinario*, nacido dunha proposta que desenvolvimos en 2020 desde o mestrado Erasmus Mundus en Lexicografía da USC³. Este dicionario, coordinado conxuntamente con Belén Méndez Naya, é unha pequena obra coral, libre e chea de humor, na que queda reflexado o pensamento, o saber, a ironía e a erudición de case corenta persoas (entre as que se atopan alumnado universitario, docentes de varias universidades nacionais e estranxeiras, académicas e académicos da lingua, escritoras, escritores e artistas). Este dicionario imaxinario multilingüe (redactado en galego, castelán, francés, inglés ou alemán), de estrutura libre, recolle palabras inventadas ou termos aos que se lles engaden novas acepcións, respectando a perspectiva de xénero, cuns contidos variables, segundo a vontade da comunidade participante.⁴

femiwikipediar v.i. Introducir en la Wikipedia biografías femininas para reducir la brecha de género en la enciclopedia libre.

padecir v. tr. (conjugación como *decir*). Comunicar o manifestar, especialmente con palabras, el propio padecimiento. Sinónimos y antónimos: *padecir* es antónimo de *padecer en silencio*.

En 2021 presentouse á VII XUGeX a comunicación titulada “Referentes femininos en Galipedia, un recurso para introducir a perspectiva de xénero”, que daba conta dunha parte da experiencia desenvolvida ao longo de varios anos nas aulas universitarias por parte da profesora Encina Calvo, co fin de visibilizar as mulleres científicas e tecnólogas e, ao mesmo tempo, colmar unha lagoa no eido da lexicografía colaborativa. Este proxecto foi máis aló da tarefa docente, facilitando modelos femininos nun campo moi masculinizado, tanto respecto das mulleres “lexicografiables” (científicas e tecnólogas) coma das mulleres editoras na enciclopedia libre (Calvo 2021).

Na mesma liña, no Instituto da Lingua Galega (ILG), nace a finais de 2022 o proxecto dirixido por María José Domínguez titulado *Mulleres na Lexicografía / Women in Lexicography*⁵. Trátase dunha obra de consulta *online*, aínda en fase de elaboración, que quere dar conta das mulleres lexicógrafas, en perspectiva histórica non occidentalista. A lista de biografías segue crescendo e, grazas ao carácter colabora-

³ Para a súa consulta *online* vid. [Diccionario Imaxinario de EMLex - PortLex \(usc.gal\)](#).

⁴ Algunhas entradas contan con información sobre a orixe etimolóxica (inventada), outras conteñen ilustracións ou imaxes, os artigos poden ser monolingües ou bilingües, etc. Desafortunadamente, por mor da pandemia, perdeuse a oportunidade de darlle máis divulgación a este divertido experimento lexicográfico no seu contexto. Había proxectada unha mostra que se suspendeu a causa do confinamento.

⁵ Para a súa consulta *online* vid. [Diccionario: Mulleres na Lexicografía / Women in Lexicography - Lingua Viva \(usc.es\)](#). O proxecto está albergado na plataforma *Lingua Viva* (dir. Elisa Fernández Rei): unha ferramenta lingüística de carácter colaborativo, con moitas posibilidades de aplicación. Vid. [Inicio - Lingua Viva \(usc.es\)](#).

tivo da obra, é posible contar coa contribución das persoas que desexen participar no proxecto, sempre baixo a supervisión do equipo de redacción.

En 2023, tamén no seo do ILG, vimos de iniciar o proxecto do *Diccionario cultural do galego*, no que traballamos con María Álvarez de la Granja e Marilena Ceccarelli⁶. Trátase dunha obra bilingüe aínda en fase de planificación, que aspira ser unha ponte intercultural, a través de información textual e materiais audiovisuais relevantes. Nun primeiro momento a obra porá en contacto o par de linguas galego-italiano: este diccionario ten como obxectivo describir e amosar a cultura galega a través da lingua e a cultura italiana. A vontade de favorecer a perspectiva de xénero é transversal a toda a obra, pero maniféstase especialmente a través de termos significativos, que permiten desenvolver modelos de artigos lexicográficos paradigmáticos para o resto das combinacións da obra (diccionario cultural do galego para falantes de inglés, francés, portugués, etc). Referímonos a termos e expresións coma *cultura matriarcal*, *cultura matrilineal*, *filla mellorada* ou *mariscadora*, por exemplo. Este tipo de obra lexicográfica ten, ademais, a particularidade de que o seu lemario é flutuante, dado que a relación intercultural que se establece entre as dúas linguas e cadansúas culturas modifica a selección de entradas do diccionario⁷.

En definitiva, nesta breve presentación, escollemos algúns exemplos de traballos que se están realizando no ámbito galego, como mostra do cambio que se pode operar desde o ámbito das institucións, con fin de contribuír a renovar e mellorar o contexto da produción de dicionarios.

CONCLUSIÓN

Partindo da rectificación dos contidos do diccionario da Real Academia Española, grazas ao traballo pioneiro de lingüistas e especialistas en metalexicografía con sensibilidade respecto da perspectiva de xénero, a revisión de contidos nas obras lexicográficas fíxose efectiva e extensiva.

Este labor debe continuar, ao mesmo tempo que se reforza a visibilización de todo o traballo lingüístico integrador que se está realizando na actualidade, posto que non só busca o obxectivo inmediato da revisión lingüística, mais tamén quere dar froito e ser fonte de inspiración para os proxectos inclusivos que virán.

⁶ Vid [Diccionario: Diccionario cultural do galego - Lingua Viva \(usc.es\)](#).

⁷ Por exemplo, en Portugal non é preciso aclarar en que consiste a profesión de 'mariscadora', mentres en Bélxica sería necesario dar unha explicación.

Cultura e dicionario son un binomio indivisible. Por este motivo, as lexicógrafas e os lexicógrafos do século XXI temos a responsabilidade de tentar aproveitar a oportunidade para crear obras que poidan contribuír a construír unha sociedade na que primen os valores de solidaridade, tolerancia, respecto e inclusión.

Sendo realistas, na elaboración de dicionarios, retomando a reflexión de Félix San Vicente, ata que punto é posible tomar distancia da nosa propia sociedade? É inxenuo pensar que nos podemos subtraer ao noso propio contexto, pero ben seguro podemos contribuír a debilitar os vínculos que aínda unen a nosa sociedade cunha ideoloxía rancia e discriminadora. A lingua e a cultura conforman a identidade dun pobo e só o paso do tempo dirá se a lexicografía actual vai polo bo camiño.

BIBLIOGRAFÍA

Calero Vaquera, María Luisa (2002): "Lenguaje, género, sexo: reflexiones desde la lingüística y desde el feminismo", en *Mujeres, hombres y medios de comunicación*, Junta de Castilla y León, Valladolid, tomo I, pp. 113-131.

Calvo Iglesias, Encina (2021): "Referentes femininos en Galipedia, un recurso para introducir a perspectiva de xénero", en Aguayo, Eva; Neira, Ana; Gómez, Águeda (eds.), *XUGeX. Desigualdades de xénero en tempos de COVID: VII Xornada Universitaria Galega en Xénero*,

[Desigualdades de xénero en tempos de COVID \(xebook.es\)](https://xebook.es). Consultado: 02/05/2023.

Domínguez Vázquez, María José (dir.) (2022): *Mulleres na Lexicografía / Women in Lexicography*. ILG, USC, EMLex. [Diccionario: Mulleres na Lexicografía / Women in Lexicography - Lingua Viva \(usc.es\)](https://www.usc.es/diccionario/mulleres-na-lexicografia-women-in-lexicography-lingua-viva). Consultado: 02/05/2023.

Fernández Rei, Elisa (dir.) (2021): *Plataforma Lingua Viva*. [Inicio - Lingua Viva \(usc.es\)](https://www.usc.es/lingua-viva). Consultado: 02/05/2023.

Forgas Berdet, Esther (2011): "El compromiso académico y su reflejo en el DRAE: los sesgos ideológicos (sexismo, racismo, moralismo) del Diccionario", en Senz, Silvia; Alberte, Montserrat (eds): *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, Melusina, Barcelona, vol. II, pp. 425-457.

Forgas Berdet, Esther (2006): "Un paso adelante: los fenómenos de subjetividad lingüística en la última edición del diccionario académico", en Pérez Pascual, José Ignacio; Campos Souto, Mar (coords.): *El Diccionario de la Real Academia Española: ayer y hoy*, Universidade da Coruña, A Coruña, pp. 69-82.

Forgas Berdet, Esther (1986): "Sexo y sociedad en el último DRAE", *Universitas Tarraconensis. Revista de Filología*, núm. 10, (79-100) <https://revistes.urv.cat/index.php/utf> Consultado: 02/05/2023.

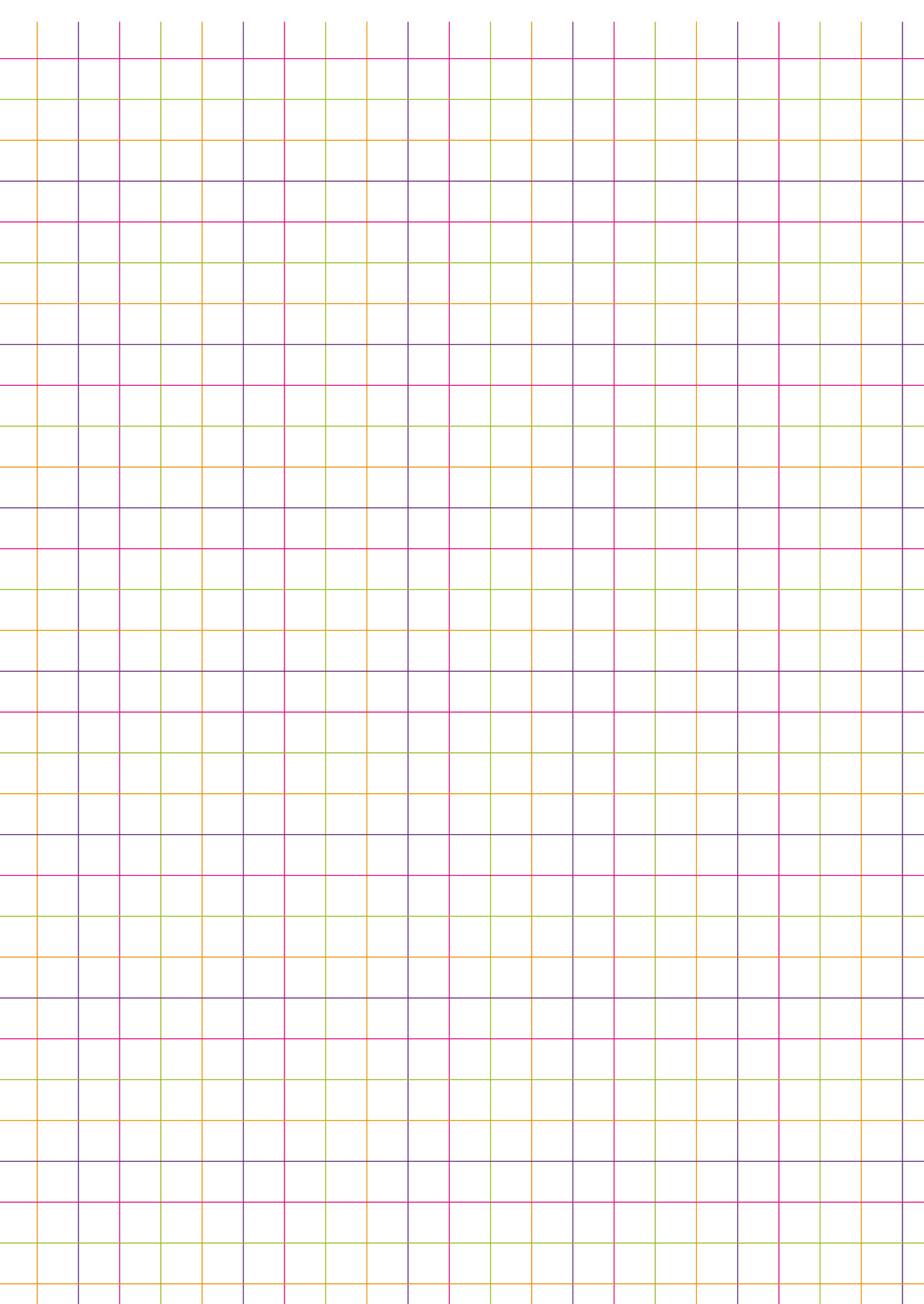
Méndez Naya, Belén; Sanmarco Bande, María Teresa (coords.) (2020): *Diccionario imaginario EMLex. Diccionario Imaginario de EMLex - PortLex (usc.gal)* Consultado: 02/05/2023.

Real Academia Española (2014²³): Diccionario de la lengua española [Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE](#). Consultado: 02/05/2023.

Rodríguez Barcia, Susana (2011): "Un mundo a su medida. La construcción de la realidad en los últimos diccionarios de la RAE", en Senz, Silvia; Alberte, Montserrat (eds): *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, Melusina, Barcelona, vol. II, pp. 459-509.

San Vicente, Félix; Garriga, Cecilio; Lombardini, Hugo (2011): *IDEOLEX. Estudios de lexicografía e ideología*, Polimétrica, Monza.

Sanmarco Bande, María Teresa (dir.) (2023): *Diccionario cultural do galego*. ILG, USC. [Diccionario: Diccionario cultural do galego - Lingua Viva \(usc.es\)](#). Consultado: 02/05/2023.



AS FÍSICAS EN CIFRAS. INFORME DO GRUPO ESPECIALIZADO DE MULLERES EN FÍSICA DA REAL SOCIEDADE ESPAÑOLA DE FÍSICA SOBRE A SITUACIÓN NO ÁMBITO UNIVERSITARIO

López Díaz, Ana Xesús

Campus Industrial de Ferrol
Universidade da Coruña
ana.xesus.lopez@udc.es

García Martínez, Pascuala

Departamento de Óptica
Universidade de Valencia
pascuala.garcia@uv.es

Tórtola Baixauli, Mariam

Departamento de Física Teórica e IFIC
CSIC-Universidad de Valencia
mariam@ific.uv.es

Ocal García, Carmen

Instituto de Ciencia de Materiais de Barcelona
CSIC
cocal@icmab.es

Chico Gómez, Leonor

Departamento de Ciencia de Materiais
Universidade Complutense de Madrid
leochico@ucm.es

Morcillo Arencibia, Milagros F.

Departamento de Física

Universidade de Córdoba

f22moarm@uco.es

López Sancho, Pilar

Instituto de Ciencia de Materiais de Madrid

CSIC

pilar@icmm.csic.es

RESUMO

A pesar dos avances normativos en materia de igualdade de xénero e iniciativas de carácter nacional ou internacional para favorecer a incorporación de máis mulleres ao ámbito da Física, persisten fortes desequilibrios na academia, tanto entre alumnado como profesorado. Neste traballo preséntanse os resultados máis relevantes dos análises realizados polo Grupo Especializado de Mulleres en Física da Real Sociedade Española de Física sobre a presenza das mulleres no persoal docente e investigador das distintas áreas de coñecemento de física das universidades españolas.

PALABRAS CLAVE: Física, universidade, PDI, mulleres

INTRODUCCIÓN

O marco legal español en materia de igualdade de xénero na educación superior, a ciencia e a investigación é preciso e amplo. A Lei orgánica para a igualdade efectiva entre mulleres e homes (3/2007) introduciu a igualdade de xénero como principio básico da acción pública, aplicable ás universidades e centros de investigación. Tamén a Lei da Ciencia, Tecnoloxía e Innovación (LCTI 14/2011 e LCTI 17/2022 actualizada) ampliou o mandato para adoptar plans de igualdade de xénero e protocolos para evitar o acoso sexual, desde universidades ata organismos públicos de investigación e financiamento. Ademais, a perspectiva de xénero está integrada na lei no sentido de evitar nesgo nos procesos de selección e de avaliación onde se debe lograr a paridade (40/60 %) nas candidaturas a paneis, consellos consultivos e comités. A dimensión de xénero debe estar integrada nos proxectos de investigación e hai un artigo específico na LCTI 17/2022 que menciona as accións positivas cara as mulleres na ciencia.

A recente Lei orgánica de universidades (2/2023) tamén fai fincapé na promoción de proxectos científicos con perspectiva de xénero así como na paridade de xénero nos equipos de investigación e nos mecanismos para facilitar a promoción dun maior número de mulleres como investigadoras principais nos proxectos. Por outra banda, en 2018, o Ministerio de Ciencia e Innovación creou o Observatorio da Muller, a Ciencia e a Innovación (OMCI) como órgano colexiado interministerial encargado de analizar, supervisar e medir os impactos na situación da muller en investigación, desenvolvemento e innovación. O organismo tamén propón, asesora e promove a posta en marcha de políticas e accións públicas para acabar cos obstáculos visibles e invisibles en materia de igualdade de xénero e promove a mellora da situación da muller no Sistema Español de Ciencia, Tecnoloxía e Innovación.

Con todo, as mulleres seguimos a estar infrarepresentadas tanto nos graos como no mercado de traballo cualificado relacionado coas carreiras denominadas PECS (Physics, Engineering and Computer Science) e isto é unha realidade no noso país pero tamén na maioría dos países occidentais (Estradé, 2022), sendo máis acusada naqueles países máis igualitarios e desenvolvidos; é o que se ven denominando o “paradoxo da igualdade de xénero”. No caso da física, os valores absolutos de estudantes nas facultades de España son variables no tempo pero no período que vai de 1985 hasta 2021 a proporción de mulleres matriculadas oscilou entre o 24 % e o 36 %, aínda que na última década non superou o 30 %. Respecto das porcentaxes de egresadas, seguen unha tendencia moi parella á do ingreso pero con valores, en xeral, máis altos; a este respecto cómpre destacar que no período 1994-2000 experimentou un importante incremento, chegando a representar, no curso 1996-1997, o 50 % do total de persoas egresadas, mentres seguían a representar en torno ao 30 % das matriculadas (Morales López *et al.*, 2022; Cantero Riveros *et al.* 2022). Por outra banda, segundo a rede GENERA (Gender Equality Network in Physics in the European Research Area)¹, tanto nas universidades dos Estados Unidos como en parte das europeas, a porcentaxe de profesoras de física sitúase, de media, no 16 % e segundo un recente estudo realizado pola universidade Melbourne, en Australia (Holman, Stuart-Fox e Hauser, 2018), levará máis de dous séculos (258 anos) lograr o equilibrio de xénero no persoal investigador sénior. Este resultado sinala a física como unha das disciplinas máis masculinizadas nas áreas STEM (Sax, 2018).

Ante esta situación, unha resolución da Asemblea Xeral da International Union of Pure and Applied Physics (IUPAP), celebrada en Atlanta no ano 1999, deu lugar á creación do Grupo de Traballo 5, Women in Physics (WiP)² que, entre outras accións, promoveu o establecemento dunha rede activa de grupos por todo o mundo para supervisar a situación das mulleres en física a nivel nacional e rexional e promover e tomar

¹ GENERA: <https://genera-project.com/>

² IUPAP WG 5: <https://iupap.org/who-we-are/internal-organization/working-groups/wg5-women-in-physics/>

medidas para aumentar a diversidade de xénero neste ámbito. Así, no ano 2002 creouse o Grupo Especializado de Mulleres en Física da Real Sociedade Española de Física (GEMF-RSEF) sendo a RSEF pioneira entre as sociedades científicas no noso país³. Na actualidade, o 21 % dos membros da RSEF son mulleres e o GEMF está constituído por un 70 % de mulleres e un 30 % de homes que comparten os obxectivos de aumentar a presenza das mulleres na física, visibilizar os seus logros, denunciar situacións de desigualdade e defender os intereses e a igualdade de dereitos e oportunidades das mulleres na física. Para levar a cabo estes obxectivos o GEMF realiza distintas actividades, entre elas a organización de simposios específicos nas Reunións Bienais da RSEF, conferencias, *webinars* ou informes accesibles a través da súa páxina web⁴ como o que, de forma resumida, se presenta nesta comunicación.

AS FÍSICAS EN CIFRAS

Representación no persoal docente e investigador das universidades

A fin de coñecer a situación das físicas no ámbito académico, en 2021 o GEMF elaborou un primeiro informe sobre a presenza da muller nas distintas áreas de coñecemento de física nas universidades españolas desde 2015 a 2020 (García Martínez *et al.* 2022) que está a ser completado recentemente para incorporar, entre outros, datos sobre a evolución do alumnado ou a actividade investigadora das físicas. O informe elaborouse a partir da base de datos do Ministerio de Universidades, EDUCABase así como dos informes Científicas en Cifras que elabora a Unidade de Muller e Ciencia do Ministerio de Ciencia e Innovación. As áreas analizadas foron astronomía e astrofísica, electromagnetismo, física aplicada, física atómica, molecular e nuclear, física da materia condensada, física da terra, óptica e física teórica.

Segundo as estatísticas, as mulleres representaban no curso 2019-2020 preto do 22 % do PDI na área de Ciencias Físicas; porcentaxe que se mantivo practicamente constante dende 2015. Trátase dunha representación moito máis baixa que a de mulleres no total do PDI das universidades españolas que se sitúa en torno ao 43 %, amosando unha clara segregación vertical con un 14 % de catedráticas no ámbito das Ciencias Físicas, fronte a un 24 % no total do PDI (os datos máis recentes correspondentes ao curso 2020-2021 sitúanse nun 26 % de catedráticas). Esta baixa representación das físicas a nivel estatal mantense tamén a nivel local, como se pode observar no estudo realizado sobre a facultade de física da Universitat Autònoma de Barcelona (Cantero Riveros

³ Outro fito destacable no seu compromiso coa Igualdade entre mulleres e homes na RSEF foi a aprobación, na Xunta Xeral Ordinaria de 24 de marzo de 2023, do primeiro Plan de Igualdade da RSEF, accesible en <https://rsef.es/rsef-informacion-general/informacion-institucional>

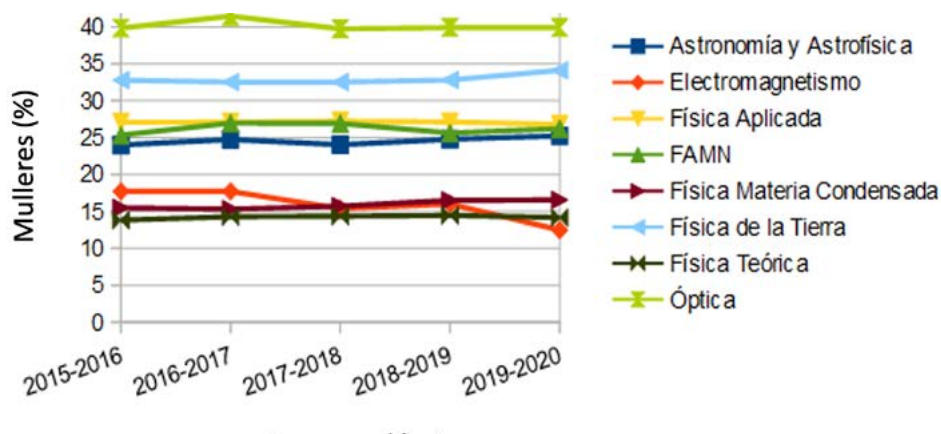
⁴ Grupo Especializado de mulleres en Física da RSEF: <https://www.gemf-rsef.es/>

et al. 2022). A modo de comparación cabe sinalar segundo os informes que elabora a Comisión Mulleres e Ciencia do CSIC⁵, no nivel máis alto, “científica titular”, chegouse nos últimos anos ao 27 % de mulleres; pero este incremento foi menor no ámbito das ciencias físicas e a tecnoloxía onde se acadou un 25 %.

Por outra banda, no ámbito da Física tamén se observa unha segregación horizontal segundo as áreas de coñecemento (Figura 1); así hai áreas que se amosan máis permeables á integración das mulleres nos seus departamentos, como a área de Óptica (con aproximadamente un 40 % de mulleres) ou Física da Terra (con un 35 %), mentres outras áreas presentan porcentaxes inferiores ao 15 %, tal é o caso da área de electromagnetismo ou Física Teórica.

Cómpre ter en conta que no estudo non se puido discernir si existían dentro destas áreas persoas con outras titulacións como químicas, enxeñeiras, optometristas, matemáticas etc. que en certos casos poden afectar as porcentaxes; tal é o caso da área de Óptica, da que forma parte a subárea de optometría, que acolle un elevado número de mulleres. Tampouco se contabilizaron as físicas que poden estar integradas noutras áreas de coñecemento, especialmente naquelas relacionadas coa Enxeñaría; mais, por tratarse de un ámbito moi masculinizado, pódese inferir que a súa proporción será tan baixa ou menor que nas áreas de Física.

Figura 1. Porcentaxe de mulleres no PDI nas distintas áreas de Ciencias Físicas.



⁵ CSIC-Comisión Mulleres e Ciencia: <https://www.csic.es/es/el-csic/ciencia-en-igualdad/mujeres-y-ciencia/documentos>

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Como xa se indicou ao inicio, o informe estase a completar cos datos sobre resultados da actividade investigadora, concretamente os tramos de investigación (sexenios) cuxo obxectivo é recoñecer os méritos na actividade investigadora, fomentar o seu desenvolvemento e destacar o seu valor e excelencia. Así, segundo o informe da CNEAI⁶ sobre a convocatoria de sexenios do ano 2021, do total de tramos solicitados, o 42 % procedían de mulleres, pero si nos centramos no campo científico 01: *Matemáticas e Física*, esta porcentaxe redúcese ao 28 %; acadándose un número máis baixo de solicitudes unicamente no campo 06.2: *Enxeñaría da Comunicación, Computación e Electrónica*, con un 21 % de solicitudes femininas. Porén, canto á taxa de éxito no campo científico 01, foi do 99 % para ambos sexos.

Por outra parte, ao falar de excelencia debemos considerar tamén outros indicadores como é a consecución de financiamento nas convocatorias do Consello Europeo de Investigación (ERC) para apoiar a investigadores e investigadoras excelentes e aos seus equipos en investigacións que supoñan avances significativos nas fronteiras do coñecemento, sendo a excelencia científica o único criterio de avaliación. Así, no ano 2021 España presentou 658 solicitudes ás convocatorias individuais das que 246 corresponden a mulleres (37 %). En total foron 62 as solicitudes aprobadas, 34 presentadas por mulleres (54 %) e 28 por homes (45,7 %). Centrándonos no ámbito das Ciencias Físicas e Enxeñaría, a taxa de éxito das mulleres nas Starting Grants foi do 12 %, mentres que nos varóns foi do 8 %; nas Advanced Grants tamén as mulleres obtiveron mellores índices de éxito que os homes (9 % fronte a 3 %). No caso das Consolidator Grant as investigadoras tamén logran taxas de éxito máis altas en Ciencias da Vida e en Ciencias Sociais e Humanidades, mentres que en Ciencias Físicas e Enxeñaría, son os investigadores os que amosan maior índice de éxito (11 %), e ningún proxecto adxudicado a investigadoras.

Por outra parte, nas Accións Marie Sklodowska-Curie destinadas a garantir a mobilidade e o uso dinámico do capital intelectual europeo, obsérvase unha taxa de éxito do 18 % para elas fronte a un 16 % para eles.

Como se pode apreciar, en xeral os resultados acadados polas mulleres foron mellores que os dos compañeiros e confirman a excelencia das propostas presentadas polas investigadoras; non só nas etapas iniciais da carreira investigadora, senón tamén nas etapas de consolidación e avanzada.

Participación en comisións técnicas

Outro aspecto a ter en conta cando analizamos o traballo de investigación é a participación en comisións técnicas, e concretamente como colaboradoras científicas nos paneis da Axencia Estatal de Inves-

⁶ ANECA-CNEAI: <https://www.aneca.es/investigacion>

tigación. Sorprendentemente as físicas están sobrerrepresentadas con un 73 %; valor superior ao de calquera outra área de coñecemento. Este feito, que se podería considerar como positivo, ten tamén outra lectura dado que supón unha carga extra relevante para o desenvolvemento da carreira investigadora en física e unha dedicación extra por o traballo de coidados na ciencia, totalmente desequilibrada respecto da participación masculina. Trátase de tarefas necesarias para o avance da Física e totalmente invisibles e case que irrelevantes no currículo; sería un aspecto máis do que se ven denominando “a trampa do traballo doméstico na universidade” (Heijstra *et al.* 2017).

NEGOS E ESTEREOTIPOS SOBRE A FÍSICA

Tal como sinalaba Rossi *Mulleres e ciencias, por que tan poucas?* (Rossi, 1965), diferentes estudos veñen realizándose sobre as razóns da falta de mulleres na ciencia en xeral pero nas materias PECS en particular. Estes traballos poñen de manifesto que no ámbito da Física, o mesmo que noutras áreas masculinizadas, as mulleres son con frecuencia vítimas de accións e actitudes que se soen clasificar como micromachismos, con aparencia de inocuas tomadas individualmente pero que, cando se ven en conxunto, reflicten un claro sexismo. Os exemplos inclúen seren marcadas como a única muller nunha clase, seren asignadas de forma persistente ao rol de secretarias no laboratorio, que se lles neguen tarefas difíciles, escoitar chistes sexistas ou sentir que son consideradas como potenciais conquistas sexuais en lugar de colegas. Todo isto contribúe a xerar dúbidas sobre si mesmas, sobre a súa capacidade, a establecerse obxectivos menos ambiciosos na súa carreira e, en definitiva, sentirse “intrusas” nese ámbito (Barthelemy *et al.*, 2016)

Por outra parte, as mulleres científicas deben enfrontarse aos estereotipos que retratan a ciencia como un campo masculino. Especialmente en Física, programas de televisión como *The Big Bang Theory* amosan e reforzan estereotipos sobre as persoas que se dedican á Física; trataríase de un home (branco, non racializado) pero un tipo particular de home: heterosexual, torpe no trato coas mulleres, con poucas habilidades sociais, e “brillante” sen apenas esforzo. Esa imaxe popular do xenio distraído e socialmente inepto reforza o estereotipo de como “debe” ser un físico. As mulleres son conscientes de que non se axustan a esa imaxe estereotipada chegando en moitos casos a modificar o seu comportamento para mimetizarse cos compañeiros masculinos ou loitar polo recoñecemento.

A crenza de que o “talento intelectual bruto” ou a “brillantez” é o principal requisito para un campo, independentemente do traballo duro, a perseveranza, a experiencia e/ou as habilidades desenvolvidas co tempo, está correlacionada negativamente coa representación da muller nese campo. Este é

especialmente o caso en campos como a Física, a Informática ou a Filosofía. Un estudo publicado na revista *Science* en 2017 (Bian, Leslie and Cimpian, 2017) mostra que as nenas, de 6 ou máis anos, son menos propensas a asociar a brillantez intelectual consigo mesmas e, como resultado, tenden a evitar actividades que se cren para nenos "altamente intelixentes"; esta é unha das razóns que se apuntan para explicar o baixo número de estudantes de física; mais como apuntan algunhas autoras (Samper-Gas, 2022), non se debe falar unicamente de eleccións individuais e vocacións porque iso supón darlle un tratamento individualizado ao problema; así como unha fórmula eficaz para ocultar os contextos materiais nos que se producen; de maneira que non so se trata de dar confianza ás nenas, de ofrecer referentes, de alentar a elección de carreiras como a física ou a enxeñaría, de crear entornas seguras para as mulleres nas institucións científicas; senón de lograr cambios mais profundos na institución científica; porque é necesario comprender como as forzas sociais reprodutivas favorecen que, cando un mercado é relevante en termos socioeconómicos e se expande, os novos postos son ocupados por homes e a presenza relativa das mulleres diminúe.

CONCLUSIONES

A pesar dos avances normativos en materia de igualdade no ámbito académico, a presenza de mulleres en certos ámbitos científicos como a física segue a ser minoritaria. Neste traballo preséntanse os principais resultados do informe realizado polo Grupo Especializado Mulleres en Física da Real Sociedade Española de Física sobre a presenza das físicas no persoal docente e investigador das universidades españolas e a súa distribución segundo áreas de coñecemento; así como certos datos significativos sobre o desempeño e recoñecemento do seu labor de investigación, que permiten detectar unha clara fenda de xénero no ámbito das Ciencias Físicas; así como a persistencia de roles e estereotipos masculinos sobre a física que poden ter gran influencia sobre as carreiras das mulleres; mais non se debe esquecer que, cando un mercado é relevante en termos socioeconómicos e se expande, como a Física ou a Enxeñaría, os novos postos son ocupados por homes e a presenza relativa das mulleres diminúe.

BIBLIOGRAFÍA

Barthelemy, Ramón S.; McCormick, Melinda; Henderson, Charles (2016): "Gender discrimination in physics and astronomy: Graduate student experiences of sexism and gender microaggressions". *Physical Review Physics Education Research* Vol.12, 020119. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020119>

Bian, Lin; Leslie, Sarah-Jane; Cimpian, Andrei (2017): "Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests" *Science*, Vol. 355, 389-391

Cantero Riveros, Beatriz; Grau Torre-Marín, Víctor; Viscasillas Valls, Gemma (2022): "Desequilibrio estacionario: la perpetuación del sesgo de género en física", *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, N°. 17, 95-110 <https://revistacuestionesdegenero.wordpress.com/no-17-2022/>

Estradé, Sònia (2022): "Mujeres en física: identidad profesional y persistencia de la anomalía". *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, N°. 17, 183-191 <https://revistacuestionesdegenero.wordpress.com/no-17-2022/>

García Martínez, Pascuala et al. (2022): *Las físicas en cifras: Universidad. Estudio realizado por el Grupo Especializado de Mujeres en Física- RSEF*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6327356>

Heijstra, Thamar M.; Einarsdóttir, Þorgerður; Pétursdóttir, Gyða M.; Steinþórsdóttir, Finnborg S. (2017): "Testing the concept of academic housework in a European setting: Part of academic career-making or gendered barrier to the top?". *European Educational Research Journal*, Vol.16 200-214 <https://doi.org/10.1177/1474904116668884>

Holman, Luke; Stuart-Fox, Devi; Hauser, Cindy E. (2018): "The gender gap in science: How long until women are equally represented?". *PLoS Biol*, Vol. 16, 2004956 <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004956>

Morales López, Ana Isabel; Tórtola, Mariam; Molina Ruiz, Ángela et al. (2022): "Un estudio de estereotipos de género en alumnado de secundaria en el marco de Proyecto Meitner", *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, N°. 17, 73-94 <https://revistacuestionesdegenero.wordpress.com/no-17-2022/>

Rossi, Alice (1965): "Women in science. Why so few?" *Science*, Vol. 148, 1196-1202

ÁREA 1

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Samper Gas, Teresa (2022): "A lo importante, ya van ellos. Una propuesta contextual desde los nuevos materialismos para comprender por qué hay tan pocas mujeres en ciencias técnicas", *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, N°. 17, 209-231 <https://revistacuestionesdegenero.wordpress.com/no-17-2022/>

Sax, Linda J.; Lehman, Kathleen J.; Barthelemy, Ramón S.; Lim, Gloria (2016): "Women in physics: A comparison to science, technology, engineering, and math education over four decades" *Physical Review Physics Education Research* Vol. 12, 020108 <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020108>

COMITÉ CIENTÍFICO

ÁREA 1. PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

1. Amelia Verdejo Rodríguez, Universidade de Vigo
2. Ana Mª Neira Pena, Universidade da Coruña
3. Ana Mª Iglesias Galdo, Universidade da Coruña
4. Ana Porto Castro, Universidade de Santiago de Compostela
5. Asunción López Arranz, Universidade da Coruña
6. Belén García Cabeza, Universidade da Coruña
7. Coral del Río Otero, Universidade de Vigo
8. Cristina López Villar, Universidade da Coruña
9. Isabel Diz Otero, Universidade de Santiago de Compostela
10. Luz Varela Caruncho, Universidade de Vigo
11. Mª Elena Vázquez Abal, Universidade de Santiago de Compostela
12. Mª Isabel Menéndez Menéndez, Universidad de Burgos
13. Marta Pérez Pereiro, Universidade de Santiago de Compostela
14. Nieves Herrero Pérez, Universidade de Santiago de Compostela
15. Rita Radl Philipp, Universidade de Santiago de Compostela
16. Yolanda Rodríguez Castro, Universidade de Vigo

ÁREA 2. VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES

1. Águeda Gómez Suárez, Universidade de Vigo
2. Alicia Gloria Risso Miguez, Universidade da Coruña
3. Ana Mª Aba Catoira, Universidade da Coruña
4. Ana Mª Neira Pena, Universidade da Coruña
5. Andrea Souto García, Universidade da Coruña
6. Antía Pérez Caramés, Universidade da Coruña
7. Cristina López Villar, Universidade da Coruña
8. Eva Aguayo Lorenzo, Universidade de Santiago de Compostela
9. Inés Dacuña Vázquez, Universidade da Coruña

10. M^a José Abad López, Universidade da Coruña
11. Mar Rodríguez Romero, Universidade da Coruña
12. María Alicia Arias Rodríguez, Universidade da Coruña
13. Marina Castro García, Universidade da Coruña
14. Mónica Belén Fernández. Suárez, Universidade da Coruña
15. Montserrat Golías Pérez, Universidade da Coruña
16. Natalia Pérez Rivas, Universidade de Santiago de Compostela
17. Nereida Canosa Domínguez, Universidade da Coruña
18. Neves Arza Arza, Universidade da Coruña
19. Sonia García Vázquez, Universidade da Coruña
20. Teresa Piñeiro Otero, Universidade da Coruña

ÁREA 3. MUJERES, CIENCIA E INVESTIGACIÓN

1. Águeda Gómez Suárez, Universidade de Vigo
2. Alma María Gómez Rodríguez, Universidade de Vigo
3. Ana M^a Neira Pena, Universidade da Coruña
4. Antía Pérez Caramés, Universidade da Coruña
5. David Casado Neira, Universidade de Vigo
6. Diana Valverde Pérez, Universidade de Vigo
7. Fátima Braña Rey, Universidade de Vigo
8. Iria Vázquez Silva, Universidade de Vigo
9. Isabel Diz Otero, Universidade de Santiago de Compostela
10. Jaime Cabeza Pereiro, Universidade de Vigo
11. Jorge García Marín, Universidade de Santiago de Compostela
12. Julia Carballo Rodríguez, Universidade de Vigo
13. M^a José Abad López, Universidade da Coruña
14. Mar Sobral Bernal, Universidade de Santiago de Compostela
15. María Álvarez Lires, Universidade de Vigo
16. M^a Belén Martín Lucas, Universidade de Vigo

17. M^a de las Nieves Lorenzo González, Universidade de Vigo
18. M^a del Carmen Cabeza Pereiro, Universidade de Vigo
19. Maria Lameiras Fernández, Universidade de Vigo
20. M^a Magdalena Cid Fernández, Universidade de Vigo
21. Marta García Mosquera, Universidade de Vigo
22. Sara María Torres Outón, Universidade de Vigo
23. Sara Varela González, Universidade de Vigo
24. Silvia Pérez Freire, Universidade de Vigo
25. Soledad Torres Guijarro, Universidade de Vigo
26. Teresa Moure Pereiro, Universidade de Santiago de Compostela
27. Teresa Piñeiro Otero, Universidade da Coruña
28. Teresa Portas Pérez, Universidade de Vigo
29. Verónica Bolón Canedo, Universidade da Coruña
30. Verónica Salgueiriño Maceira, Universidade de Vigo
31. Yolanda Rodríguez Castro, Universidade de Vigo

COMITÉ ORGANIZADOR

Universidade de Vigo/UVigo

Águeda Gómez Suárez. Directora da Unidade de Igualdade.

Mar Fernández Cendón. Técnica superior de igualdade da Unidade de Igualdade.

Universidade da Coruña/UDC

Ana María Neira Pena. Directora da Oficina para a Igualdade de Xénero.

María José Abad López. Subdirectora da Oficina para a Igualdade de Xénero.

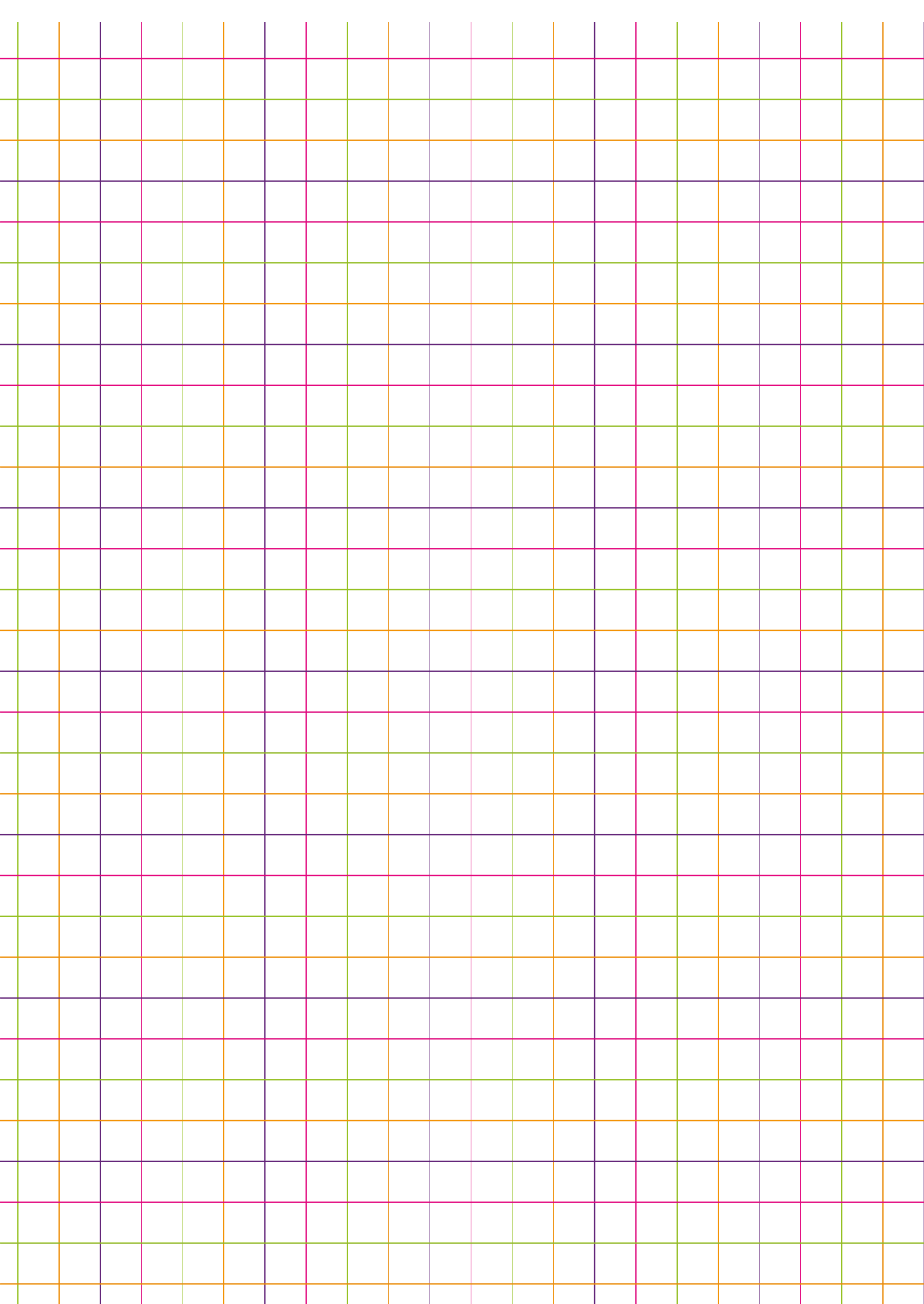
María Eugenia Vieito Blanco. PAS da Oficina para a Igualdade de Xénero.

Universidade de Santiago de Compostela/USC

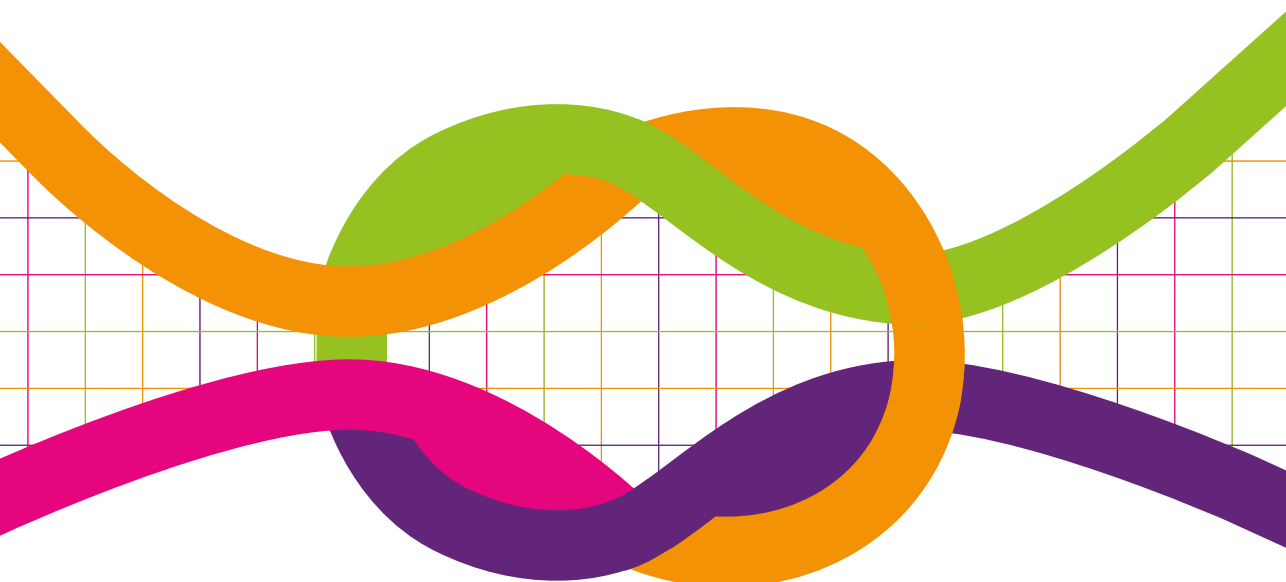
Marta Pérez Pereiro. Coordinadora da Oficina para a Igualdade de Xénero.

Esther Varela Pazo. PAS da Oficina para a Igualdade de Xénero.

O comité organizador quere agradecer especialmente ás estudantes *Marinha Paradelo Veiga*, *Antía Vidal Nogueira* e *Ángeles Cendón Martínez* e a compañeira da UVigo, *Raquel Gandón Chapela*, que nos acompañaron durante a realización da xornada apoiando as tarefas de montaxe, benvida e atención. Tamén queremos recoñecer o traballo do resto do persoal de xestión e técnico, como *Antonio Alonso Rodríguez* e *Pablo Vilabo Costas*, e a xente doutros servizos universitarios e profesionais externas que se sumaron a nós para poder desenvolver esta edición.



XUGeX: VIII Xornada Universitaria Galega en Xénero



Epistemoloxías feministas en acción

Unidade de Igualdade
Universidade de Vigo



Oficina para a Igualdade de Xénero
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

