

El fomento de la lectura resistente en el aula universitaria: materiales didácticos y metodologías

Jordi Serrano-Muñoz 

Ghent University, Bélgica

Autor de correspondencia: jordi@serranomunoz.com**Teresa Iribarren** 

Universitat Oberta de Catalunya, España

tiribarren@uoc.edu

Recibido: 11-Octubre-2024

Aceptado: 19-Junio-2025

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio diseñado con el fin de evaluar el impacto de materiales didácticos sobre la identificación de violencias machistas en la literatura y la efectividad de ejercicios de innovación docente en asignaturas de estudios literarios. Se implementó un diseño longitudinal con encuestas pre y post-testing a estudiantes universitarios que utilizaron *Literatura y violencias machistas. Guía para trabajos académicos* (Iribarren et al., 2023) en una asignatura de literatura contemporánea. Los resultados mostraron un aumento significativo en el acceso a recursos sobre violencias machistas, especialmente entre los hombres. Se observó una mejora en el conocimiento de conceptos específicos de estudios de género y en la percepción de capacidades para identificar violencias en textos literarios. Respecto a los ejercicios docentes, las actividades grupales fueron percibidas como más innovadoras, mientras que las individuales se consideraron más útiles para detectar violencias en la literatura. El estudio sugiere que la incorporación de estos materiales puede ser efectiva para promover la lectura resistente y aumentar la conciencia y competencias analíticas de los estudiantes en temas de género y literatura, aunque se reconocen limitaciones en el tamaño de la muestra.

Palabras clave: Materiales de lectura; innovación pedagógica; violencia de género; perspectiva de género; análisis literario; Educación Superior.

Cómo citar: Serrano-Muñoz, J., & Iribarren, T. (2026). El fomento de la lectura resistente en el aula universitaria: materiales didácticos y metodologías. *Ocnos*, 25(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.560

Promoting resistant reading in university classrooms: Teaching resources and methodologies

Jordi Serrano-Muñoz 

Ghent University, Belgium

Corresponding author: jordi@serranomunoz.com

Teresa Iribarren 

Universitat Oberta de Catalunya, Spain

tiribarren@uoc.edu

Received: 11-October-2024

Accepted: 19-June-2025

Abstract

This study evaluates the impact of *Literature and Male Violence: A Guide for Academic Research* (Iribarren et al., 2023) on university students' self-perceived access to relevant resources, knowledge of key gender studies concepts and forms of violence, and ability to identify male violence in literature. The study employed a longitudinal design with pre- and post-test surveys administered to students enrolled on a contemporary literature course. A secondary aim was to assess students' perceptions of the innovativeness and usefulness of selected teaching exercises described in the *Guide*. The findings revealed a significant increase in access to resources on male violence, particularly among male-identifying students. Students also reported improved understanding of gender-related concepts and greater confidence in identifying violence in literary texts. Collaborative exercises were perceived as more innovative, while individual tasks were considered more useful for recognising violence. These results suggest that targeted educational resources can effectively promote resistant reading and enhance students' gender awareness and analytical skill in literature courses. However, the limited sample size constrains the generalisability of the findings and underscores the need for further research across broader educational contexts.

Keywords: Reading materials; educational innovation; gender violence; gender perspective; literary criticism; Higher Education.

How to cite: Serrano-Muñoz, J., & Iribarren, T. (2026). El fomento de la lectura resistente en el aula universitaria: materiales didácticos y metodologías. *Ocnos*, 25(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.560



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la incorporación de la perspectiva de género en los currículos académicos ha cobrado una relevancia creciente. Paralelamente, los movimientos feministas como el #MeToo han generado un importante impulso social y cultural. Este doble marco ha favorecido el desarrollo de un creciente cuerpo de investigaciones sobre la representación literaria de la violencia machista (Brewster y Kossew, 2019; Alù y Hill, 2021; Holland y Hewett, 2021; López y Hart, 2022). Algunos de estos trabajos, además, ofrecen orientaciones particularmente útiles para abordar textos canónicos desde una mirada crítica (Tamas, 2023), como *Lolita* de Nabokov (Rakhimova-Sommers, 2021).

Este fenómeno ha llegado a nuestras aulas, donde los y las estudiantes manifiestan un interés creciente por llevar a cabo trabajos en esta línea. Sin embargo, nuestra experiencia docente revela que el alumnado suele carecer del bagaje necesario para analizar obras literarias que representan la violencia machista. A menudo tiene dificultades para identificarla y analizarla, debido a la falta de una conciencia crítica consolidada. Esta carencia se manifiesta en el desconocimiento de marcos teóricos feministas, el uso poco preciso de conceptos clave y la escasa práctica de una lectura atenta con perspectiva de género. Sin estas herramientas, los análisis tienden a ser superficiales y carecen del rigor académico requerido.

En el presente artículo exponemos cómo hemos abordado esta problemática. Por una parte, hemos desarrollado una premisa sobre la pertinencia de involucrar los estudios literarios en la erradicación de las violencias contra mujeres y niñas, profundizando en el concepto de lectura resistente (Fetterley, 1978). Por otra parte, hemos puesto en marcha cuatro iniciativas vinculadas a este objetivo, fomentando la aplicación de pedagogías feministas en la escritura que permitan convertir el aula en un espacio de cuidados y de liberación (Wilkinson, 2025). Todo ello lo hemos llevado a cabo desde el curso 2020-21 hasta la actualidad, en el marco de nuestra labor docente en las aulas virtuales de *Temas de literatura contemporánea*, una asignatura optativa del Grado de Humanidades de la UOC.

Nuestro punto de partida es la convicción de que la lectura literaria constituye un campo disciplinario ideal para promover la igualdad y el respeto hacia mujeres y niñas. En este sentido, nos alineamos con siete propuestas que promueve la Organización de las Naciones Unidas (*Dieciséis maneras de enfrentarte a la cultura de la violación*, ONU, s. f.) para erradicar la cultura de la violación: denunciar sus causas profundas, conocer su historia, adoptar una perspectiva interseccional, escuchar a las supervivientes, involucrarse, educar a las futuras generaciones e iniciar o sumarse a la conversación sobre esta problemática. Defendemos que reflexionar críticamente sobre la representación literaria de las violencias machistas es una competencia fundamental en la formación humanística. Este proceso implica el intercambio oral y escrito de interpretaciones diversas, así como la construcción de sentido en torno a los relatos de violencia y las emociones que estos suscitan. Consideramos que esta práctica contribuye al autoconocimiento, a la escucha atenta y empática, y a una aproximación rigurosa y comprometida a un fenómeno complejo, atravesado por tensiones ideológicas y reacciones emocionales intensas.

Por un lado, sostenemos que una lectura resistente que integre la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991) puede convertir el texto literario en una auténtica escuela de vida en cuanto a la igualdad de género. La lectura resistente, que exhorta a abandonar ideas preconcebidas y patrones de lectura androcéntricos reproducidos acríticamente, busca “que se tengan en cuenta la voluntad y la agencia de las lectoras, lo cual nos lleva a pensar en un empoderamiento lector, que surgiría con nuestra conciencia de haber sido educadas para pensar como hombres e identificarnos con el punto de vista masculino”, como señala Noelia Pena (2019, pp. 115-116). Además, al activar la perspectiva interseccional, se presta atención a cómo el género se entrelaza con otros elementos identitarios, como la diversidad de orígenes, el estatus económico y social, y el capital cultural y lingüístico. El texto literario, al proporcionar experiencias vicarias a los lectores, puede comunicar saberes imbuidos de principios éticos como el reconocimiento y el respeto (Assmann, 2013).

Por otro lado, entendemos que la naturaleza del texto literario nos ayuda a comprender mejor los relatos de violencia en el mundo real, al explorar elementos como la estructura narrativa, el punto de vista, los símbolos, los estereotipos y la ambigüedad discursiva. La literatura revela que las identidades

son construcciones influenciadas por ideologías, y que el lenguaje y las estrategias narrativas moldean la percepción de las violencias, las víctimas o supervivientes, y los agresores. Además, los textos literarios pueden proponer imaginarios innovadores y resistencias a las estructuras violentas, a través de personajes femeninos subversivos que anticipan escenarios postpatriarcales más igualitarios y justos. Este tipo de lecturas críticas nos permite imaginar nuevas formas de convivencia reparadora. Al hilo de estos supuestos, hemos realizado las cuatro iniciativas siguientes:

1. Proporcionar modelos de análisis literario de textos de autoría femenina que abordan las violencias machistas en *Narratives of Violence* (Iribarren et al., 2021).
2. Dotar a la comunidad académica del recurso *Literatura y violencias machistas. Guía para trabajos académicos* (Iribarren et al. 2023) (en adelante, *Guía*). *Guía* proporciona un marco teórico, una metodología para llevar a cabo el ejercicio hermenéutico, propuestas de innovación docente, un glosario y un corpus de obras que trabajar.
3. Crear el portal web *Lecturas resistentes* (<https://lecturesresistents.cat>), que ofrece un conjunto de contenidos, herramientas y recursos didácticos para la lectura crítica de obras que representan violencias machistas.
4. Realizar una práctica de innovación docente en la que hemos equipado al alumnado con los recursos docentes que acabamos de enumerar, a la vez de implementar una metodología dirigida a la realización de lecturas resistentes.

Después de varios años promoviendo la lectura resistente, consideramos necesario analizar el potencial formativo de las acciones referentes al punto 2 y 4. Así, en primer lugar, valoraremos el impacto de materiales didácticos que instruyen en la elaboración de interpretaciones de textos literarios que plasman violencias machistas. En segundo lugar, mediremos el grado de originalidad y utilidad de los ejercicios de innovación docente incluidos en el recurso *Guía*, basados principalmente en la colaboración en actividades en grupo para la formación en estudios literarios. El acceso a nuevos recursos y conceptos ha sido clave en esta tarea docente. En este sentido, hemos seguido estudios previos que señalan la importancia de combinar innovación metodológica con una mejor adquisición de conocimientos (Sevillano-Monje et al., 2022). Con estos dos objetivos se persigue reforzar el potencial transformador de la lectura literaria para contribuir a la construcción de una sociedad segura e igualitaria para toda la ciudadanía.

MÉTODO

Objetivos e hipótesis

Con esta investigación se quiere entender y medir un objetivo principal y uno secundario:

- Objetivo principal: El impacto en estudiantes universitarios de grado de materiales didácticos que instruyan en materia de violencia de género; en particular, cómo identificar violencias machistas en textos literarios. Se partirá de la aplicación del recurso *Guía*.
- Objetivo secundario: Medir el grado de originalidad y utilidad de los ejercicios de innovación docente incluidos en *Guía*, basados principalmente en la colaboración en actividades en grupo para la formación en estudios literarios.

Con el fin de estudiar estos objetivos, se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis principal: Se identifica un impacto significativo del recurso didáctico *Guía* en el grado de autopercepción del conocimiento sobre violencias contra las mujeres y de capacidad de ejecución de un análisis literario.
- Hipótesis secundaria: La inclusión de ejercicios de innovación docente basados en actividades de socialización y aprendizaje en grupo resulta útil para el estudiantado que trabaja en asignaturas de estudios literarios y/o estudios de género.

Diseño del estudio

La presente investigación se define siguiendo a [Ato et al. \(2013\)](#) como un estudio selectivo construido a partir de encuestas por muestreo con el fin de recoger información empírica siguiendo técnicas de autoinforme. Debido a que se sigue a una misma cohorte en dos momentos del tiempo para advertir y medir cambios, su diseño es selectivo no probabilístico de corte longitudinal ([Ato et al., 2013](#)). Con el fin de minimizar las limitaciones propias de los estudios de autoinforme ([Chasteen y Chattergoon, 2020](#)) y siguiendo las recomendaciones de [Brutus et al. \(2013\)](#), se apostó por un diseño de pre- y post-*testing* en vez de un modelo de recuperación post-test, al disminuir los riesgos de distorsión en la capacidad real de medir cambios, sobre todo en un tema éticamente y políticamente tan cargado como la violencia machista.

Una de las limitaciones del estudio es la ausencia de un grupo de control. Esta opción no ha sido viable debido a que la normativa de la universidad prohíbe la creación de condiciones pedagógicas diferenciadas que puedan suponer un agravio comparativo entre estudiantes. Se ha intentado compensar esta limitación teniendo en cuenta los resultados de un estudio anterior ([Iribarren et al., 2024](#)), realizado con estudiantes de la misma asignatura, pero previo al acceso de los recursos didácticos que son objeto de estudio del presente trabajo, en el que se medía la capacidad de las propuestas formativas de mejorar el rendimiento académico, con resultados positivos. De este primer estudio se sacaron orientaciones para diseñar el presente trabajo.

Para la macroestructura del estudio, se ha adaptado el modelo de [Meza y González \(2020\)](#) en cuatro etapas:

1. Propuesta: se definieron los objetivos del estudio, se identificaron las herramientas necesarias para llevarlo a cabo y se reconocieron los materiales -*Guía*- que poner a prueba.
2. Preparación de justificación teórico-metodológica: se partió del trabajo realizado para el proyecto de innovación docente “INDOVIG 2021 “Violencias contra las mujeres en la literatura. Debates teóricos, lecturas y propuestas de trabajos de investigación” y que, como hemos explicado en la introducción, da sentido a esta investigación. De aquel proyecto surgieron los materiales en el centro de esta investigación.
3. Diseño e implementación del instrumento final: para la calendarización del muestreo, se determinó que la primera encuesta se realizaría la primera semana del curso, antes de compartir los materiales, y la segunda durante las últimas dos semanas de curso, una vez completada la programación docente. La primera encuesta cuenta con siete preguntas y fue realizada entre el 28 de febrero y el 7 de marzo de 2024. La segunda encuesta se realizó entre el 19 y el 30 de junio de 2024 y consta de ocho preguntas, de las cuales seis también estaban presentes en la primera encuesta, siendo las otras dos complementarias para recoger la experiencia del transcurso de la asignatura (más sobre el diseño de las encuestas en el apartado de “Unidades de análisis y parámetros”). Las encuestas se diseñaron usando el aplicativo *Google Forms* y se compartieron con todos los participantes mediante el aula virtual y a través del correo electrónico del alumnado.

4. Análisis de datos: una vez pasado el período de recolección de datos, se ordenaron y estructuraron comparativamente. Como se trata de un estudio pre- y post- testing, con recuperación post-test, el análisis está basado en un contraste entre la puntuación de origen con la de resultado, prestando atención ante la posibilidad de casos en los que se produzca regresión a la media que dificulte medir el impacto de los recursos (Marsden y Torgerson, 2012; Bonate, 2000).

Perfil de participantes

La selección de participantes se hizo siguiendo un criterio de intencionalidad del total de la población concreta (Etikan et al., 2015), entendiendo que la muestra está acotada, es igualmente accesible mediante el mismo instrumento de medición, parte de un mismo punto hipotético de conocimiento previo, y se puede alcanzar y cuantificar dado su número relativamente pequeño. La muestra potencial era de 84 estudiantes, el total de matriculados en el curso 2023-2024. Al ser una universidad en línea, el perfil del estudiantado es diverso tanto en origen, edad y condición socioeconómica. Según el portal de transparencia de la UOC, casi un 60% del estudiantado reside en Cataluña, un 34% en el resto del Estado español, siendo el 6% restante del resto del mundo (UOC, s. f.). En la primera encuesta participaron un total de 78 estudiantes, ofreciendo, por lo tanto, un margen de error excelente para una muestra de este tipo (2.98%). De estos participantes, un 50% se identificaron como mujeres, un 47% como hombres y un 3% como personas no binarias. En la segunda encuesta, realizada al finalizar el curso, descendió levemente la participación hasta los 67 estudiantes, presentando de todos modos un margen de error relativamente bajo que legitima la validez del estudio (5.98%) (Cochran, 1977; Mann y Lacke, 2010). El resultado del alfa de Cronbach (0.87) valida la cohesión interna del estudio. La población de los participantes que se identificó como mujer en esta segunda encuesta fue del 52%, 46% como hombre y un 2% como persona no binaria. Se excluye de la discusión de los resultados el desgane de la muestra de personas no binarias para no generar confusión: al ser una población tan baja, cualquier variación arrojaría porcentajes muy elevados, difícilmente representativos. Se mantiene, eso sí, en el cómputo total de la muestra.

Unidades de análisis y parámetros

Las encuestas se diseñaron con tres apartados: una sección de autoasignación de género como el único barómetro sociodemográfico escogido de interés para el estudio, una sección con preguntas relacionadas con su autopercepción de conocimiento teórico y metodológico sobre violencias contra las mujeres, diseñada para medir el impacto de los materiales, y una tercera parte, más desarrollada en el segundo cuestionario, que busca medir la experiencia de las actividades de innovación docente. Se comparte a continuación la estructura de los dos cuestionarios:

Tabla 1

Estructura de la Encuesta 1

Tipo de variable	Variable	Tipo de respuesta
Sociodemográfica	Adscripción de género	Cerrada con tres opciones (Mujer, Hombre, Persona No-Binaria)
	¿Cuál es tu percepción de la profundidad de tus conocimientos sobre las violencias contra las mujeres?	Escala Likert de 7 niveles (de “Superficial” a “Profundo”)
Impacto potencial del material didáctico sobre violencias contra las mujeres	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Identidad de género]	Cerrada Sí/No

Tipo de variable	Variable	Tipo de respuesta
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Feminicidio]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Patriarcado]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Interseccionalidad]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Lectura resistente]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Mansplaining]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Principio de la pitufina]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Purplewashing]	Cerrada Sí/No
	¿Has tenido acceso en algún momento de tu formación/experiencia personal a materiales que te ayuden a identificar violencias machistas en la literatura?	Cerrada Sí/No
	¿En qué medida te sientes seguro/a de tu capacidad para detectar y distinguir en la literatura distintos tipos de violencias contra las mujeres?	Escala Likert de 7 niveles (de “Nada seguro/a” a “Muy seguro/a”)
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia física]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia psicológica]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia simbólica]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia institucional]	Cerrada Sí/No
Experiencia educativa y exposición a ejercicios de innovación docente	¿Has realizado alguna de estas actividades? [Dietario de lectura de una novela]	Cerrada Sí/No
	¿Has realizado alguna de estas actividades? [Ensayo redactado por fases]	Cerrada Sí/No
	¿Has realizado alguna de estas actividades? [Debate síncrono con un/a compañero/a]	Cerrada Sí/No
	¿Has realizado alguna de estas actividades? [Revisión por pares de un borrador]	Cerrada Sí/No

Tabla 2

Estructura de la Encuesta 2

Tipo de variable	Variable	Tipo de respuesta
Sociodemográfica	Adscripción de género	Cerrada con tres opciones (Mujer, Hombre, Persona No-Binaria)

Tipo de variable	Variable	Tipo de respuesta
Impacto potencial del material didáctico sobre violencias contra las mujeres	Ahora que has cursado la asignatura, ¿cuál es tu percepción de la profundidad de tus conocimientos sobre violencias contra las mujeres?	Escala Likert de 7 niveles (de “Superficial” a “Profundo”)
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Identidad de género]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Feminicidio]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Patriarcado]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Interseccionalidad]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Lectura resistente]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [<i>Mansplaining</i>]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [Principio de la Pitufina]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir los siguientes conceptos? [<i>Purplewashing</i>]	Cerrada Sí/No
	¿Has tenido acceso en algún momento de tu formación/experiencia personal a materiales que te ayuden a identificar violencias machistas en la literatura?	Cerrada Sí/No
	¿En qué medida te sientes seguro/a de tu capacidad para detectar y distinguir en la literatura distintos tipos de violencias contra las mujeres?	Escala Likert de 7 niveles (de “Nada seguro/a” a “Muy seguro/a”)
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia física]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia psicológica]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia simbólica]	Cerrada Sí/No
	¿Sabrías definir estos tipos de violencia? [Violencia institucional]	Cerrada Sí/No
Experiencia educativa y exposición a ejercicios de innovación docente	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han ayudado a identificar violencias contra las mujeres en la literatura. [Dietario de lectura de una novela]	Opción del 1 al 4.
	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han ayudado a identificar violencias contra las mujeres en la literatura. [Ensayo redactado por fases]	Opción del 1 al 4.
	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han ayudado a identificar violencias contra las mujeres en la literatura. [Debate síncrono en grupo con compañeros/as]	Opción del 1 al 4.
	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han ayudado a identificar violencias contra las mujeres en la literatura. [Revisión por pares de un borrador]	Opción del 1 al 4.
	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han parecido innovadores en tu aprendizaje de los estudios literarios. [Dietario de lectura de una novela]	Opción del 1 al 4.
	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han parecido innovadores en tu aprendizaje de los estudios literarios. [Ensayo redactado por fases]	Opción del 1 al 4.
	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han parecido innovadores en tu aprendizaje de los estudios literarios. [Debate síncrono en grupo con compañeros/as]	Opción del 1 al 4.
	Ordena estos ejercicios según cómo consideres que te han parecido innovadores en tu aprendizaje de los estudios literarios. [Revisión por pares de un borrador]	Opción del 1 al 4.

RESULTADOS

Impacto del acceso a material sobre violencias contra las mujeres

Se seleccionó como primer objetivo del estudio medir el impacto de la aplicación de la *Guía* como recurso de aprendizaje para la formación en materia de violencia de género, estableciendo como competencia particular la identificación de violencias machistas en la literatura. Para ello, primero se debía establecer la base desde la que partía la población estudiada.

A la pregunta sobre si habían tenido acceso previo a material que tratara la violencia contra las mujeres, en la primera encuesta respondió positivamente un 70.5% de los encuestados, con una diferencia significativa por adscripción de género: un 69% de las mujeres afirmó haber tenido contacto previo con material sobre violencias machistas, mientras que solo un 37.5% de los hombres declaró haberlo hecho. La misma pregunta, realizada en la segunda encuesta tras cursar la asignatura con el material objeto de estudio, arroja resultados muy positivos sobre nuevo acceso: el 92% de los encuestados afirma ahora haber tenido acceso (+22%), un 93% para las mujeres (+24%) y un muy significativo 90% para los hombres, lo que supone una variación del +53%.

Se realizó una prueba t para muestras independientes para comparar el conocimiento autopercebido sobre violencia contra las mujeres en obras literarias antes ($n = 96$, $M = 4.88$, $DE = 1.21$) y después ($n = 67$, $M = 5.82$, $DE = 0.95$) de la intervención educativa. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas, $t(161) = 5.35$, $p < .001$, con un tamaño elevando del efecto (d de Cohen = 0.85, IC 95% [0.53, 1.18]). El incremento de 0.94 puntos en la escala Likert de 1-7 indica que la intervención mejoró significativamente el conocimiento percibido de los estudiantes sobre la identificación y análisis de violencia machista en la literatura.

Tabla 3

Cambios en la autopercepción del conocimiento sobre las violencias contra las mujeres

Adscripción de género	Media en la primera encuesta (Likert de 7 niveles)	Media en la segunda encuesta (Likert de 7 niveles)	Variación entre la primera y la segunda encuesta
Mujeres	5.3	6.02	+0.74
Hombres	4.6	5.53	+0.91
Total	4.9	5.8	+0.91

También se evaluaron cambios en la autopercepción del conocimiento mediante variaciones en la capacidad de definir conceptos. Estos se agruparon en dos categorías: definiciones de distintos tipos de violencias (Física, Psicológica, Simbólica e Institucional) y definiciones de conceptos clave asociados a los estudios de género. En cuanto a la capacidad de definir tipos de violencia, no se observaron cambios significativos en ninguna población al definir Violencia física o Violencia psicológica, lo que sugiere un conocimiento previo de estos conceptos. Sin embargo, sí se evidenció un aumento en los índices de conocimiento para las otras dos violencias, un aspecto positivo considerando que los estudios de género buscan visibilizar la violencia simbólica e institucional (Dowler et al., 2014; Hapar-Björkert et al., 2016).

El conocimiento de la Violencia simbólica aumentó del 65% al 98% del total de encuestados, con un incremento notable entre los hombres, del 62,5% al 100%.

Se escogieron ocho conceptos sobre los que preguntar a los encuestados que asumía un grado variable de familiaridad con ellos: Identidad de género, Feminicidio, Patriarcado, Interseccionalidad, Lectura resistente, *Mansplaining*, Principio de Pitufina y *Purplewashing*. Dado que la *Guía* cuenta con un apartado de glosario en el que se definen todos ellos, la hipótesis era que el acceso a este material evidenciaría cambios en el conocimiento de los mismos, particularmente de los que se asumían más específicos. Los resultados ofrecen una panorámica en esta dirección:

Tabla 4

Cambios en el conocimiento de conceptos clave

Concepto	Mujeres		Hombres		Total		Variación		
	Primera encuesta	Segunda encuesta	Primera encuesta	Segunda encuesta	Primera encuesta	Segunda encuesta	Mujeres	Hombres	Total
Identidad de género	100%	100%	97.5%	100%	98%	100%	0%	+3%	+2%
Feminicidio	94.5%	100%	97.5%	100%	94.5%	100%	+5%	+3%	+5%
Patriarcado	100%	100%	97%	100%	98.5%	100%	+0%	+3%	+2%
Interseccionalidad	74.5%	100%	64.5%	100%	70.5%	100%	+26%	+36%	+30%
Lectura resistente	21.5%	78%	11%	67%	15.5%	73%	+56%	+56%	+57%
<i>Mansplaining</i>	65.5%	87%	59.5%	81%	61.5%	83%	+21%	+21%	+22%
Principio de la Pitufina	34%	59.5%	13%	43.5%	21.5%	58%	+26%	+31%	+37%
<i>Purplewashing</i>	55%	78%	37.5%	68%	47%	74%	+23%	+31%	+27%

Esta [tabla](#) revela que los materiales no producen una variación significativa en conceptos ya familiares para la población estudiada. Sin embargo, sí facilitan un acercamiento notable a conceptos más específicos. Destacan particularmente Interseccionalidad (con un aumento del 30%) y Lectura resistente (+57%), siendo este último crucial en la crítica literaria feminista. La variación es relativamente uniforme entre las distintas adscripciones de género, aunque resulta más pronunciada en los hombres, lo que indica un impacto más significativo en este subgrupo.

Por último, se quiso medir el impacto sobre la autopercepción de capacidades metodológicas para identificar violencias contra las mujeres en textos literarios. Con ello se buscó una métrica que permitiera obtener datos sobre la familiaridad previa de los estudiantes a técnicas y métodos para la lectura crítica de un texto literario con una perspectiva feminista y si la *Guía*, como recurso a aplicar en la asignatura, había servido para aumentar competencias en este ámbito. Para ello, se planteó una misma pregunta en la primera y la segunda encuesta, a ser respondida con una escala Likert de 7 niveles.

Tabla 5

Cambios en el sentimiento de seguridad para detectar violencias en la literatura

Adscripción de género	Media en la primera encuesta (Likert de 7 niveles)	Media en la segunda encuesta (Likert de 7 niveles)	Variación entre la primera y la segunda encuesta
Mujeres	5.42	6.05	+0.62
Hombres	4.61	5.70	+1.09
Total	4.97	5.88	+0.90

Como se puede observar de estos resultados, y entendiendo lo siguiente como una correlación observada y no como una causalidad directa, tenemos un aumento significativo de las capacidades generales en la seguridad para detectar violencias en la literatura, siendo el subgrupo de hombres el que experimenta mayor cambio, en línea con los resultados obtenidos en el resto de los parámetros.

Innovación y percepción de utilidad de actividades propuestas

El material de apoyo *Guía* sugiere la aplicación de tres ejercicios de innovación docente: la revisión por pares entre estudiantes del ensayo de interpretación literaria, la implementación de un dietario de lectura y la creación conjunta de un artículo para Wikipedia (Iribarren et al., 2023, p. 119-128). Se estableció como objetivo secundario de este proyecto estudiar el impacto de estos ejercicios de innovación docente para determinar su potencial utilidad en la formación en estudios literarios.

Estos ejercicios de innovación docente son independientes entre sí, y atendiendo a la carga docente y evaluativa requerida para la asignatura fruto de estudio, se eligieron dos de estas actividades: la revisión por pares y el dietario de lectura. Estas dos actividades fueron combinadas con otros dos ejercicios a evaluar que no estaban asociados a la *Guía*: la elaboración de un ensayo interpretativo por partes (propuesta, borrador, versión final) y la organización de un debate síncrono en grupo. El orden cronológico de las cuatro pruebas para el curso en concreto fue:

1. Dietario de lectura [Actividad 1]
2. Debate en grupo [Actividad 2]
3. Preparación y presentación de la propuesta y del borrador [Actividad 4]
4. Revisión por pares del borrador [Actividad 3]
5. Presentación del ensayo final [Actividad 4]
6. Segunda revisión por pares del ensayo final [Actividad 3]

Como se observa, la Actividad 4 precede parcialmente a la Actividad 3, ya que es un ejercicio dividido en etapas. El estudiante recibe retroalimentación y evaluación solo al completar todas las partes, específicamente en el paso 5. De manera similar, la Actividad 3 consta de dos rondas de revisión —una para el borrador y otra para el ensayo final— ambas diseñadas con el mismo emparejamiento entre estudiantes. Para más detalles sobre la metodología específica de este ejercicio, se recomienda consultar el capítulo correspondiente en el material de referencia (Iribarren et al., 2023).

Los dos parámetros a identificar eran utilidad e innovación. Para determinar el grado de cambio en la población sondeada se preguntó en la primera encuesta si habían realizado con anterioridad alguna de las cuatro actividades propuestas. En la [tabla 6](#) se pueden ver los porcentajes de familiaridad con las pruebas previo a empezar el curso. Se marcan con asterisco las dos actividades de innovación docente:

Tabla 6

Alumnado con experiencia previa en las actividades propuestas

Adscripción de género	Dietario de lectura*	Debate en grupo	Revisión por pares*	Ensayo por fases
Mujeres	58%	32%	25%	31%
Hombres	33%	38%	35%	22%
Total	46%	33%	28%	26%

Se observa un alto grado de originalidad en los ejercicios seleccionados para esta asignatura. Tanto el ensayo redactado por fases como la revisión por pares son actividades que solo alrededor de un cuarto de los estudiantes habían realizado previamente. El dietario de lectura, en cambio, resulta más familiar para la población estudiada, con casi la mitad de los encuestados indicando experiencia previa.

Al finalizar el curso, y asumiendo que todos los estudiantes se habían familiarizado con las pruebas por ser requisitos para la evaluación, se les solicitó en la segunda encuesta que ordenaran las actividades del 1 al 4 según dos criterios: primero, cuán novedosas las consideraban en su experiencia formativa y, segundo, cuán útiles las encontraban para identificar violencias contra las mujeres en la literatura —el objetivo analítico-teórico de la asignatura. Para el análisis, se procesaron las respuestas para obtener la posición media de cada actividad y el porcentaje recibido por posición, con el fin de identificar posibles consensos, disensos o distribuciones equitativas. La [tabla 7](#) muestra los resultados para el criterio de innovación. Se resaltan en negrita los índices más altos de cada columna. La última fila presenta la media de posiciones, donde un valor más cercano a 1 indica una percepción de mayor innovación.

Tabla 7

Orden de las actividades según criterio de innovación

Posición de la actividad	Dietario de lectura*	Debate en grupo	Revisión por pares*	Ensayo por fases
Primera	34%	27%	36%	14%
Segunda	15%	38%	21%	26%
Tercera	24%	20%	21%	30%
Cuarta	26%	16%	23%	32%
Media	2.44/4	2.77/4	2.32/4	2.29/4

Para esta [tabla](#) no se comparte el detalle del desglose por género porque no presenta diferencias significativas entre las variables, siendo muy similares en todos los casos. De estos datos extraemos varias observaciones. La primera es la relativa homogeneidad de resultados y la tendencia hacia un punto medio de consenso en la posición media. Aun así, se puede ver cómo la actividad de revisión por pares es la considerada más innovadora, seguida del debate en grupo. Ambas actividades fomentan la socialización y, pese a no ser tan comunes (como indican las estadísticas de familiaridad en la [tabla 6](#)), muestran beneficios en la participación y desempeño educativo (Thomas y Kim, 2019; Zachariah et al., 2022). Con esto destacamos como relevante también que la falta de familiaridad previa hacia una actividad no implica mayor percepción posterior de innovación: solo un 26% de los estudiantes había realizado previamente un ensayo por partes, y, sin embargo, es la actividad que han considerado menos innovadora. Veamos ahora los datos asociados al criterio de utilidad:

Tabla 8

Orden de las actividades según criterio de utilidad

Posición de la actividad	Dietario de lectura*	Debate en grupo	Revisión por pares*	Ensayo por fases
Primera	61%	12%	11%	24%
Segunda	16%	26%	15%	43%
Tercera	9%	38%	32%	14%
Cuarta	15%	25%	43%	16%
Media	1.78/4	2.76/4	3.06/4	2.25/4

Observamos en este caso una mayor discrepancia entre posiciones y una polarización entre la primera actividad, el dietario, considerada como más útil a la hora de identificar violencias contra las mujeres, y la tercera, la revisión entre pares, como la menos útil. Si comparamos ambos criterios, nos encontramos que los dos ejercicios de innovación docente muestran dos realidades complejas. Por un lado, el dietario tiene la mayor correlación entre utilidad e innovación de los cuatro ejercicios, a pesar incluso de ser el ejercicio con el que se sentían más familiarizados previamente. Por otro lado, la revisión por pares, pese a ser identificado como el más innovador, resulta el menos útil para asistir al estudiante en la competencia teórico-metodológica escogida para la asignatura de identificar violencias machistas. Presentamos nuestras reflexiones sobre cuál puede ser la razón detrás de esta discrepancia en el apartado siguiente de discusión y conclusiones, junto con las reflexiones finales acerca del impacto de los materiales y del alcance del estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo principal evaluar el impacto que generan, en estudiantes universitarios, materiales didácticos orientados a fomentar el análisis crítico de textos que abordan la violencia contra las mujeres. En particular, se exploró cómo la implementación de *Literatura y violencias machistas. Guía para trabajos académicos* (Iribarren et al., 2023) contribuyó a la identificación de violencias machistas en obras literarias. La investigación se desarrolló en el marco de la asignatura *Temas de literatura contemporánea*, del Grado de Humanidades de la UOC, correspondiente al curso 2023-2024.

A partir del análisis de los resultados obtenidos, se derivan las siguientes conclusiones:

- Acceso: La exposición a estos materiales supone un aumento significativo del acceso a recursos con contenido crítico sobre cómo detectar y analizar violencias machistas. Esto es particularmente reseñable para el caso del segmento de población masculina, que partía de un 37.5% de acceso previo y que, tras el paso por esta asignatura, reporta una familiaridad del 90%. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para el diseño de programas educativos en estudios literarios y de género. Sugieren que la incorporación de materiales específicos sobre violencias machistas en la literatura puede ser particularmente efectiva para aumentar la conciencia y las competencias analíticas de los estudiantes, especialmente entre la población masculina. Esto podría informar futuras decisiones curriculares y estrategias pedagógicas en la educación superior.
- Conocimientos: Se aprecia un aumento del conocimiento asociado a conceptos específicos, como pueden ser los asociados a los estudios de género (Interseccionalidad, Lectura resistente, *Purplewashing*), previamente desconocidos y que pasan a ser más familiares, pero no se aprecia un aumento significativo del conocimiento de conceptos más generales, para los cuales la *Guía* no cuenta con tanto impacto.
- Metodología: Se aprecia un aumento en la percepción de las capacidades y competencias asociadas a la identificación de violencias machistas en la literatura, especialmente en la población autoidentificada como masculina.

El estudio también planteó como objetivo secundario medir el grado de originalidad y utilidad de los ejercicios de innovación docente incluidos en el recurso *Guía*, basados principalmente en la colaboración en actividades en grupo en la formación en estudios literarios. Esta investigación arroja resultados en dos ámbitos:

- Originalidad e innovación: Las actividades enfocadas a la participación en grupo o en colectividad, como el Debate o la Revisión por pares son las identificadas como más originales por la población muestreada, indicando el potencial para promover este tipo de ejercicios en el currículum de asignaturas de literatura si lo que se busca es fomentar competencias más diversas. Cabe añadir que son las que de forma más evidente se alinean con las directrices de la ONU para erradicar la cultura de la violación, a la vez que fomentan la conversión del aula en un espacio de cuidados y de toma de conciencia (Wilkinson, 2025).
- Utilidad: Las actividades más innovadoras no son necesariamente las identificadas como más útiles a la hora de detectar violencias contra las mujeres en la literatura. Ejercicios menos innovadores y más individuales como el Dietario de lectura o el Ensayo por partes cuentan con datos elevados de percepción de utilidad.

Para concluir, quisiéramos señalar algunas de las limitaciones de esta investigación, con el fin de promover futuras investigaciones que amplíen o profundicen en esta línea de trabajo. Es importante, en primer lugar, reconocer que el tamaño relativamente pequeño de la muestra, limitado a los estudiantes matriculados en una asignatura específica, puede afectar la generalización de los resultados. A pesar de que los índices de participación han sido relativamente altos y el margen de error valida los resultados de esta investigación, futuros estudios podrían beneficiarse de una muestra más amplia y diversa, incluyendo estudiantes de diferentes cursos, instituciones o incluso países, para obtener una visión más completa del impacto de estos materiales didácticos. Para estos futuros análisis, si siguen metodologías de autorreporte, se recomendaría añadir como posible vector de control al modelo pre/post test un intento de recuperar cómo recordaban su conocimiento antes de empezar el curso, con el fin de minimizar sesgos de cambios de opinión (Rockwell y Kohn, 1989).

En segundo lugar, se debe tener en cuenta que el impacto de los materiales puede variar si se asume la hipótesis de una gradual popularización de recursos didácticos que asuman una perspectiva de género o conforme vaya calando el discurso feminista en las distintas capas y etapas del proceso educativo. Por último, cabe señalar que el criterio de utilidad que se ha servido para el objetivo secundario venía naturalmente limitado por las aspiraciones principales del estudio y el propósito intrínseco del material a la hora de formar para identificar violencias machistas en la literatura. Se puede asumir un índice de respuesta distinto si la orientación del criterio de utilidad se encontrara más próxima a medir el grado de socialización, por ejemplo, o cómo de útil ha sido cada prueba a la hora de preparar el ensayo interpretativo. Estos ejercicios de innovación docente no están limitados para la enseñanza en materia de perspectiva de género y pueden aplicarse para asistir en el diseño curricular de otras asignaturas dentro de los estudios literarios y humanísticos.

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido posible gracias a los proyectos INDOVIG 2021 “Violencias contra las mujeres en la literatura. Debates teóricos, lecturas y propuestas de trabajos de investigación” (Núm. Expediente:2021 INDOV 0001), financiado por el Ministerio de Política, Relaciones con las Cortes e Igualdad, a través de la Secretaría de Estado de Igualdad, y INDOVIG 2023 “Portal de recursos académicos para abordar críticamente la literatura que representa las violencias machistas” (Núm. expediente: 2023 INDOV 00004), financiado por el Consejo Interuniversitario de Cataluña.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Jordi Serrano-Muñoz: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología.

Teresa Iribarren: Administración del proyecto; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Adquisición de fondos.

REFERENCIAS

- Assmann, A. (2013). Civilizing societies: Recognition and respect in the global world. *New Literary History*, 44(1), 69-91. <https://doi.org/10.1353/nlh.2013.0006>
- Alù, G., & Hill, S. P. (2021). Introduction: Writing and resisting violence against women. *Italian Studies*, 76(3), 302-306. <https://doi.org/10.1080/00751634.2021.1932047>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bonate, P. L. (2000). *Analysis of pretest-posttest designs*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781420035926>
- Brewster, A., & Kossew, S. (2019). *Rethinking the victim. Gender and violence in contemporary Australian women's writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107387>
- Brutus, S., Aguinis, H., & Wassmer, U. (2013). Self-reported limitations and future directions in scholarly reports: Analysis and recommendations. *Journal of Management*, 39(1), 48-75. <https://doi.org/10.1177/0149206312455245>
- Chasteen, S. V., & Chattergoon, R. (2020). A comparison study of pre/post-test and retrospective pre-test for measuring faculty attitude change. *2019 Physics Education Research Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1119/perc.2019.pr.Chasteen>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. J. Wiley & Sons.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Dowler, L., Cuomo, D., & Laliberte, N. (2014). Challenging 'The Penn State Way': A feminist response to institutional violence in higher education. *Gender, Place & Culture*, 21(3), 387-394. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.802676>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2015). Comparison of convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1). <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fetterley, J. (1978). *The resisting reader. A feminist approach to American fiction*. Indiana University Press.
- Holland, M. K., & Hewett, H. (Eds.) (2021). *#MeToo and literary studies. Reading, writing, and teaching about sexual violence and rape culture*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501372773>
- Iribarren, T., Canadell, R., & Fernández, J. A. (Eds.) (2021). *Narratives of violence*. Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-460-8>
- Iribarren, T., Gatell-Perez, M., Serrano-Muñoz, J., & Clua-Fainé, M. (2023). *Literatura y violencia machistas. Guía para trabajos académicos*. Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-747-0>

- Iribarren, T., Serrano-Muñoz, J., Gatell-Perez, M., & Clua-Fainé, M. (2024). La revisión por pares síncrona en el aula virtual: Leer críticamente la representación literaria de violencias contra las mujeres. En S. Urbina, G. Tur, J. Moreno, & J. Munar (Eds.), *Tecnologías digitales para una práctica educativa inclusiva y creativa: Hacia la competencia digital docente y ciudadana*. (pp. 235-248). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2688>
- López, M. E., & Hart, S. M. (2022). *Gender violence in twenty-first-century Latin American women's writing*. Boydell & Brewer. <https://doi.org/10.1515/9781800104686>
- Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre- and post-test research designs: Some methodological concerns. *Oxford Review of Education*, 38(5), 583-616. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.731208>
- Mann, P. S., & Lacke, C. J. (2010). *Introductory statistics*. John Wiley & Sons.
- Meza, P., & González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1), 1830464. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- ONU Mujeres. (18 noviembre 2019). Dieciséis maneras de enfrentarte a la cultura de la violación. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2019/11/compilation-ways-you-can-stand-against-rape-culture>
- Pena, N. (2019). Por una desobediencia lectora. *Paradigma. Revista universitaria de cultura*, 22, 114-117. <https://hdl.handle.net/10630/17705>
- UOC. (s.f.). Perfil de l'estudiantat. *Portal de transparència*. UOC. <https://www.uoc.edu/portal/ca/transparencia/docencia/perfil-estudiant/index.html>
- Rakhimova-Sommers, E. (Ed.) (2021). *Teaching Nabokov's Lolita in the #MeToo Era*. Lexington Books. <https://doi.org/10.5771/9781793628398>
- Rockwell, S. K., & Kohn, H. (1989). Post-then-pre-evaluation. *Journal of Extension*, 27(2). <https://open.clemson.edu/joe/vol27/iss2/8>
- Sevillano-Monje, V., Martín-Gutiérrez, Á., & Hervás-Gómez, C. (2022). The Flipped Classroom and the development of competences: A teaching innovation experience in Higher Education. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci12040248>
- Tamas, J. (2023). *Au NON des femmes. Libérer nos classiques du regard masculin*. Seuil.
- Thapar-Björkert, S., Samelius, L., & Sanghera, G. S. (2016). Exploring symbolic violence in the eEveryday: Misrecognition, condescension, consent and complicity. *Feminist Review*, 112(1), 144-162. <https://doi.org/10.1057/fr.2015.53>
- Thomas, D. M., & Kim, J. K. (2019). Impact of literature circles in the developmental college classroom. *Journal of College Reading and Learning*, 49(2), 89-114. <https://doi.org/10.1080/10790195.2019.1582371>
- Wilkinson, E. (2025). Feminist pedagogy in the neoliberal university: on violence, vulnerability and radical care. *Gender and Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2025.2471286>
- Zachariah, T. Z., Izahar, M., Elias, Z., & Zabit, M. N. M. (2022). Using group work to teach literature in an online classroom environment. *KnE Social Sciences*, 7(7), 131-141. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i7.10657>