

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

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

SARA MARÍA TORRES OUTÓN

Author / Autora:

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

Submitted / Recibido: 23/01/2024

Accepted / Aceptado: 04/08/2024

To cite this article / Para citar este artículo:

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

Licence / Licencia:

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



© 2025 Sara María Torres Outón

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos:

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

2. METODOLOGÍA

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

2.1. Muestra

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

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

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

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

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

2.2. Procedimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Análisis estadístico

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

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

3. RESULTADOS

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

4. DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

5. CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

- Lim, K., y Meier, E. B. (2011). Different but similar: computer use patterns between young Korean males and females. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 575. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9206-5>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., y Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?. *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
- Moreno-Guerrero, A. J., Fernández, M. A., y Alonso, S. (2019). Influencia del género en la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 40(41). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404130.html>
- Naciones Unidas (2014). *Measuring ICT and gender: an assessment*. United Nations. http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/webdtlstict2014d1_en.pdf
- Pérez-Escoda, A., Lena, F. J., y García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula abierta*, 50(1), 505-513 <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014>
- Plaza-Lara, C. (2020). Reforzando la competencia bilingüe mediante la traducción automática: una experiencia docente. En REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Conference proceedings, CIVINEDU 2020, 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation, September 22-24* (pp. 525-526). Adaya Press. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2020/11/CIVINEDU2020.pdf#page=554>
- Roblizo, M. J., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>
- Torres-Outón, S.M., y Ferreiro-Vázquez, O. (2022). Videojuegos, traducción y perspectiva de género. En Óscar Ferreiro-Vázquez (Ed.), *Avances en las realidades traductológicas: tecnología, ocio y sociedad a través del texto y del paratexto* (pp. 29-48). Peter Lang Publishing Group.
- Torres-Simón, E., y Pym, A. (2021). La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.17345/rile15.3115>
- Van Der Slik, F. W., Van Hout, R. W., y Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of

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